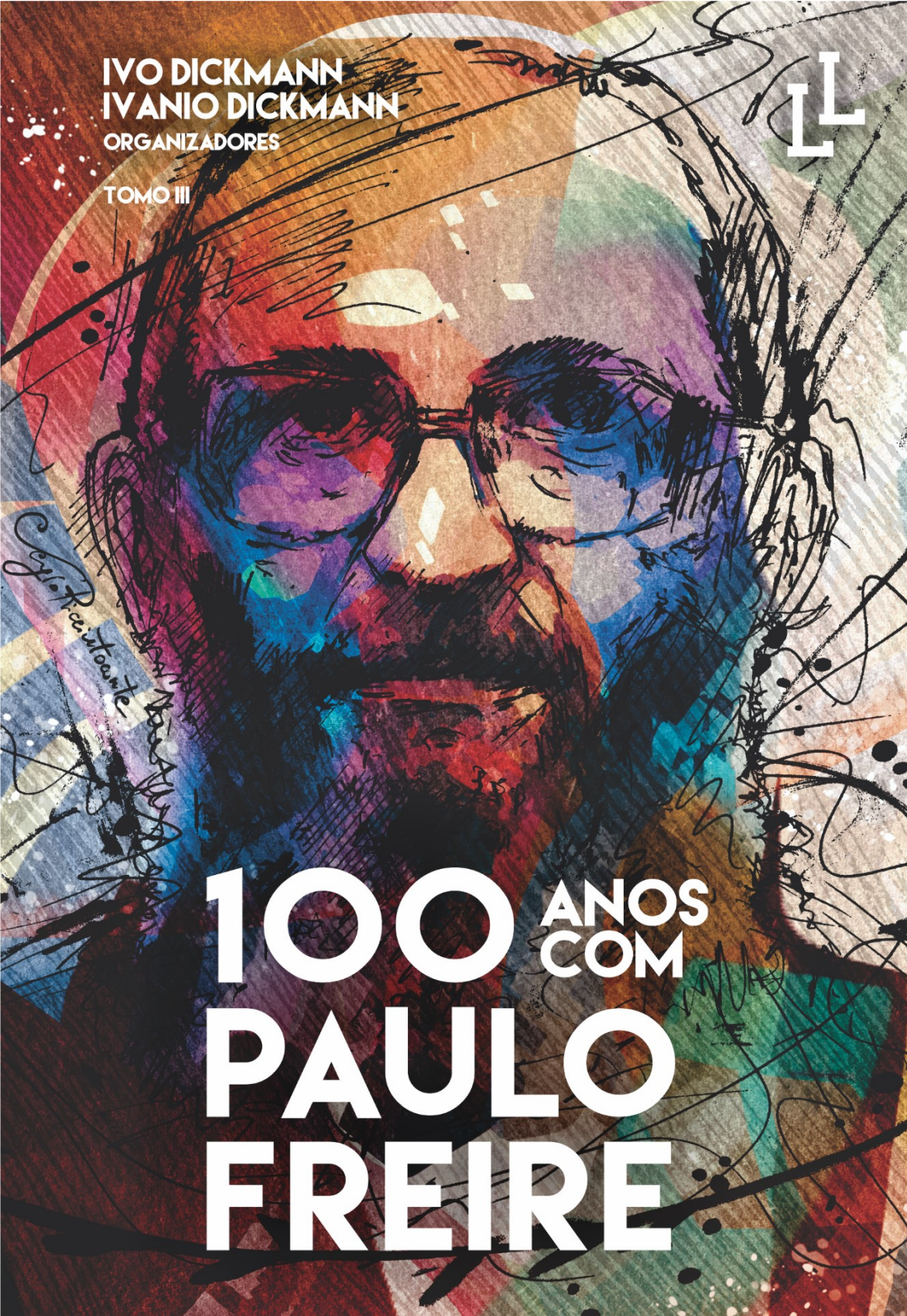


The background is a complex, abstract artwork. It features a central figure, possibly a man, rendered in dark, expressive brushstrokes. The figure is surrounded by a vibrant, multi-colored circular area, reminiscent of a rainbow or a sunburst, with shades of red, orange, yellow, green, and blue. The entire composition is overlaid with numerous black, gestural lines and splatters, creating a sense of movement and energy. In the top right corner, there is a stylized white logo consisting of two vertical bars and a horizontal bar, resembling a stylized 'L' or '11'.

**IVO DICKMANN
IVANIO DICKMANN**
ORGANIZADORES

TOMO III

**100 ANOS
COM
PAULO
FREIRE**

100 anos com Paulo Freire
Tomo 3

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

IMPORTANTE: Muito cuidado e técnica foram empregados na edição deste livro. No entanto, não estamos livres de pequenos erros de digitação, problemas na impressão ou de alguma dúvida conceitual. Avise-nos por e-mail: livrologia@livrologia.com.br

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

100 anos com Paulo Freire
Tomo 3

Chapecó-SC
Livrologia
2021

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazaré Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Thiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

C394 100 anos com Paulo Freire, tomo 3 / Ivo Dickmann, Ivanio
Dickmann (organizadores). 1.ed. – Chapecó: Livrologia,
2021. (v. 3)

1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Dickmann,
Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Série.

ISBN - 978-65-86218-68-8

2021_0133

CDD 370.1 – (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2021

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
----------------------	----------

A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NAS CARTAS DE CARLOS RODRIGUES BRANDÃO	11
Fernanda dos Santos Paulo	

MÉTODO IDEOGRÁFICO: UMA METODOLOGIA DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR.....	28
Ivo Dickmann	
Ivanio Dickmann	

CARTAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE À RELEITURA DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA ENTRE EDUCADORES/EDUCANDOS EM SALA DE AULA DA GRADUAÇÃO - SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	39
Maria José Guerra	

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DE FORMA CRÍTICA: ABORDAGENS PRELIMINARES	63
Marielle Barros de Moraes	

AGORA EU JÁ SEI LER E ESCREVER! A PEDAGOGIA FREIRIANA DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	79
Marli Vieira Lins de Assis	
Raimundo Nonato S. Damasceno Júnior	

INTERFACES: A PRÁXIS FREIREANA E TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO	102
Martinho Condini	

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA CONVERSA
COM INSPIRAÇÃO EM PAULO FREIRE.....121**

Mônica Piccione Gomes Rios

**CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE E 105 ANOS DE ELZA
FREIRE..... 135**

Nima I. Spigolon, Camila L. Coimbra

**PAULO FREIRE ENTRE OS LEGADOS DOS REFERENCIAIS
TEÓRICOS DE CRISTO E MARX: UMA BIFURCAÇÃO
POLÍTICO-FILOSÓFICO-EDUCACIONAL ANTAGÔNICA,
DIVERGENTE OU CONVERGENTE, OU, AINDA, UMA
SÍNTESE DA PRÁXIS ENTRE ESSAS DUAS TRADIÇÕES
CULTURAIS? ESBOÇO DE UMA INVESTIGAÇÃO A
CAMINHO 140**

Otávio Candido da Silva Junior

**EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS: LUGAR DE ENCONTRO E
INTERAÇÃO DE PEQUENAS PESSOAS 158**

Raquel Karpinski, Carine Marcon

**CAMINHOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR E
O LEGADO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE PARA A
CONTEMPORANEIDADE..... 164**

Raimunda de Fátima Neves Coelho

Willyan Ramon de Souza Pacheco

**OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE E OS
CÍRCULOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CULTURA DE JUIZ
DE FORA/MG:UMA RELAÇÃO DIALÓGICA 178**

Riza Amaral Lemos

**PAULO FREIRE E O CONCEITO DE AUTONOMIA:
ENTRE AUTORIDADE E LIBERDADE
NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA..... 189**

Sandro de Castro Pitano

100 anos com Paulo Freire

PAULO FREIRE E A ESPERANÇA NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL	205
Jaime José Zitkoski, Luis Carlos Trombetta, Sérgio Trombetta	
MEMÓRIAS AFETIVAS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	220
Valdirene Maria da Rocha Shirlene Aparecida da Rocha	
O LEGADO INTELECTUAL DE PAULO FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA CRÍTICA.....	225
Talita Costa de Oliveira Almeida Rita de Cássia da Silva Oliveira	
LUGARES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	239
Thiago Ingrassia Pereira	
A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PÓS GOLPE: UM BALANÇO DE 2016 A 2020.....	258
Adriana Rodrigues dos Santos Brito Tiago dos Santos Rodrigues	
PAULO FREIRE E IVAN ILLICH DENUNCIANDO OS PARADOXOS DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA	277
Valdir Borges	
CINCO RAZÕES PARA DIALOGAR COM PAULO FREIRE.....	303
Danilo Romeu Streck	

PREFÁCIO

**PEDAGOGIA DO CENTENÁRIO:
LEGADO E REINVENÇÃO DE PAULO FREIRE**

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann

Nesse ano do centenário de Paulo Freire muito se tem escrito e falado sobre sua pedagogia, suas contribuições para a Educação no Brasil, na América Latina e também no mundo, pois nosso maior educador, patrono da educação brasileira, tem sido lido como nunca depois dos ataques rasos que vem sofrendo dos neoconservadores, temos visto um tempo de reavivamento de suas obras, de redescobrimiento de suas contribuições para a Educação Popular, para a educação básica e o ensino superior.

Paulo Freire e sua obra são informatáveis, transitam de uma visão ingênua de nacional-desenvolvimentismo (postura assumida por ele mais tarde) na crença de que era preciso alfabetizar para contribuir na urbanização e industrialização do país nos anos de 1950-1960, para um acento no materialismo histórico-dialético, amalgamado com um humanismo cristão que gerou um inédito pensamento político-pedagógico embasado na amorosidade e rigorosidade no que se refere à leitura de classe e relação dialógica entre educadores e educandos.

Mais tarde, num processo intensivo de releitura de si mesmo, Freire se aproxima das questões mais emergentes do seu tempo no Brasil dos anos 1990. Levanta-se contra o neoliberalismo que se instala na política nacional, se horroriza com a matança do índio por jovens de classe média, se coloca na defesa do direito à propriedade por parte dos agricultores sem terra, se une com outros educadores latino-americanos em defesa da vida no planeta contribuindo na criação da Ecopedagogia. Torna-se, sem sombra de dúvidas, um cidadão do mundo, um educador sem fronteiras, capaz de dialogar sobre qualquer tema que lhe fosse instigado, enfim, é um clássico da educação. Podemos ser contra ou a favor de Freire, mas se queremos gastar a vida com Educação, temos que passar por ele.

Se tudo isso que acabamos de falar é verdade, então estamos numa encruzilhada como freirianas e freirianos: enquanto uns/umas se

100 anos com Paulo Freire

dedicam a seguir seus ensinamentos e fazer educação no chão da escola, na universidade ou nos espaços de educação popular, outros se desafiam a cumprir um de seus pedidos mais reiterados aos seus leitores: se quiser me seguir, não me siga, me reinvente.

Para nós, essa é a vocação a todos/as nós nesse ano do centenário: reinventar Paulo Freire. Esse chamado à reinvenção é difícil, mas é possível. Cada um/uma precisa fazer uma análise do contexto pedagógico que atua e encontrar formas de reinventar o mestre no seu cotidiano educativo. Isso se faz adequando nossa didática na perspectiva freiriana, utilizando o diálogo como princípio epistêmico-metodológico, trazendo o entorno da escola/universidade para dentro da sala de aula, produzindo novos conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade, utilizando a dinâmica dos círculos de cultura como orientação da práxis educativa, entre tantos outros aspectos da pedagogia freiriana.

Por fim, acreditamos que nesse primeiro centenário de Paulo Freire precisamos agir mais de forma coletiva, ser mais solidários na luta e defesa dos direitos dos profissionais da educação, especialmente nesse tempo de pandemia onde precisamos reinventar nossa prática pedagógica do dia pra noite – e conseguimos – tentando a todo custo não transformar as aulas online em uma educação bancária. Se transpomos todas essas barreiras, sentimo-nos esperançosos e em processo permanente de resistência, acreditando que reinventaremos Paulo Freire, cada um/uma a seu modo, fiéis ao legado e já nos prepararemos para os próximos cem anos que virão.

E é exatamente nessa direção que surgiu essa coletânea que você está lendo agora, nossa intenção era reunir um conjunto de freirianos e freirianas, conhecidos e anônimos, divididos em vários livros, organizados de acordo com a sua contribuição, como um processo de partilha gigantesco para todos que se interessam pelo legado de Paulo Freire.

Além do livro que você está lendo, ainda pode acessar os podcasts do centenário e o curso online e gratuito no YouTube, pois pensamos que dessa forma poderíamos ampliar o acesso do conhecimento compartilhado de modo a atingir o maior número de pessoas, seja por conta do interesse por diferentes mídias (PDF, áudio, texto, vídeo) ou se por ventura fosse portador de algum tipo de necessidade especial.

100 anos com Paulo Freire

Desejamos a você uma excelente leitura e convidamos a compartilhar com o máximo de pessoas que puder esses materiais do projeto “100 anos com Paulo Freire”, contribuindo assim com nossa missão de disseminar o legado de Freire nas redes sociais e na internet, de forma gratuita e de acesso aberto, fazendo com que aumente cada vez mais o contingente de educadores e educadoras comprometidas com o pensamento e a práxis de Paulo Freire.

Um grande abraço e força na luta!
Ivo e Ivanio.

A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NAS CARTAS DE CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Fernanda dos Santos Paulo¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo parte de um estudo que versa sobre a *Memória e história da Educação Popular a partir do levantamento e catalogação das cartas de Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a pedagogia latino-americana*. A partir do mapeamento das cartas de Carlos Rodrigues Brandão tem sido possível identificar e analisar a história da Educação Popular em documentos inéditos, as cartas. Estas são oriundas do acervo pessoal do educador Carlos Rodrigues Brandão, assentado em Poços de Caldas/Minas Gerais, e entregue a mim em janeiro de 2019. São 488 cartas, as quais compõem nosso objeto de estudo, possuindo relevância no campo histórico-educacional, mas nesse texto apresentamos um breve estudo de 65 cartas entre os anos de 1996 a 2001.

Nosso estudo acerca do pensamento do educador Carlos Rodrigues Brandão mediante cartas inéditas traz significativas contribuições para a Educação Popular, sobretudo no atual contexto político-cultural do país e no cenário de transição histórica do país desde os anos de 1960. Na atual conjuntura, a educação encontra-se assentada por políticas conservadoras e embasada pelo neoliberalismo, consequentemente promotora de uma pedagogia da exclusão (GENTILI, 1994; 1996) – tema criticado nas cartas de Brandão (PAULO; DICKMANN, 2021). No cenário educacional brasileiro hodierno em que o movimento Escola sem Partido se destaca entre grupos conservadores neoconservadores (APPLE, 2000), a Educação Popular é marcada pelo movimento de resistência. Brandão, em suas

¹ Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPDEd). Militante da militante da AEPPA e MEP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Paulo Freire e Educação Popular e do Projeto de Pesquisa das Cartas de Brandão. E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

cartas, desde os anos de 1960 questiona a educação conservadora, elitista e silenciadora.

O objetivo geral do estudo é mapear, identificar e analisar a história da educação popular em documentos inéditos do acervo pessoal do educador Carlos Rodrigues Brandão apresentando contribuições para a pedagogia latino-americana através do registro de experiências educacionais, ainda silenciadas nas produções intelectuais. O objetivo deste texto é apresentar temáticas da Educação Não Escolar, identificadas nas cartas de Brandão trocadas entre 1996 a 2001.

2. Percorso Metodológico

O mapeamento das cartas vem sendo realizado desde janeiro de 2019. A partir de então, fui produzindo tabelas que colaboram na identificação e análise da história da educação popular em documentos inéditos (cartas) do acervo pessoal do educador Carlos Rodrigues Brandão. Com esse material estamos organizando relatórios, trabalhos, artigos e um livro que possam contribuir com o registro de experiências educacionais ainda silenciadas nas produções intelectuais.

Foram criadas tabelas com dados referentes às cartas (emissor, destinatário, data, local e assunto). Segundo Lüdke e André (1986), a partir da análise documental, conseguimos estudar e analisar os documentos buscando identificar informações acerca de um determinado tema e de questões problematizadoras. A análise documental está sendo realizada mediante o uso da decodificação e decodificação dos conteúdos (PAULO, 2018).

Assim sendo, a análise para este trabalho constituiu-se pela escolha do recorte temporal (1996 a 2001), cuja garimpagem documental e exame inicial do material deu-se a partir da temática a ser analisada. A categorização e a análise crítica foram elaboradas após a organização do material de pesquisa. As cartas tomadas como documentos são consideradas como história e nos documentos estão sendo extraídos temáticas que eram discutidas nesses anos e que podem contribuir para a continuidade da história da Educação Popular. Os dados da realidade são assumidos como objeto possível de produção de conhecimento, estes advindos de sujeitos históricos. Ao

localizar e selecionar as cartas, fomos lendo uma a uma. Depois, as sistematizando em tabelas. Em um quarto momento, analisamos as evidências que se apresentam, quanto aos sujeitos, locais e temas discutidos nas trocas de cartas.

Esses cinco passos (localização, seleção, leitura, sistematização e análise) vinculam-se a escolha dos métodos de análise que vai do materialismo histórico dialético a fenomenologia crítica utilizada por Paulo Freire (PAULO, 2018). Igualmente, sobre as raízes do pensamento de Paulo Freire, Brutscher (2005) apresenta importantes contribuições.

3. EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES

Nesta seção apresentaremos um conciso contexto teórico relativo as concepções de Educação Não Escolar variadas, referenciados em Afonso (2001), Graciani (2005), Machado (2010), Natali (2016), Natorp (1992), Oliveira (2004), Pereira (2009), Paulo (2010, 2013, 2019, 2018, 2020) e Gonh (2010, 2011, 2012). Em nossos estudos, identificamos que esses autores apresentam distintas concepções de Educação Não Escolar, sendo que algumas divergem entre si e outras possuem semelhanças, como colocado anteriormente. Algumas das concepções utilizadas são:

1. Educação não formal;
2. Educação Comunitária;
3. Educação Popular;
4. Socioeducação;
5. Educação Social;
6. Educação Não Escolar;
7. Pedagogia Social.

Severo (2015) trabalha com a concepção de Educação Não Escolar como campo de práticas pedagógicas, assim como Paulo (2020). Silva (2011) traz a discussão para o Brasil da Pedagogia social e da educação social, sendo que o espaço de atuação de educadores sociais seria a educação social. Zucchetti e Moura (2010) tratam das Práticas socioeducativas como um novo desafio no campo social. As

100 anos com Paulo Freire

Práticas socioeducativas estariam no campo da Educação Não Escolar, como Paulo (2020) e Severo (2015).

Gohn (2009) apresenta a concepção de educação não formal atrelada ao trabalho do educador social. Acepção que discordamos por conta da formalidade que existe no contexto de trabalho dos educadores sociais ou oficineiros. A formalidade da Educação Não Escolar está atrelada especialmente nos múltiplos espaços de atuação dos educadores sociais e de oficineiros que atuam contratados para executar uma política pública (PAULO, 2019).

Para a compreensão da complexidade das concepções de Educação Não Escolar são importantes estudos acerca das práticas e metodologias educativas não escolares. Pontuamos que não há consenso sobre as concepções de Educação Não Escolar, pois são várias e diferentes tipologias. Na literatura nacional, Gohn (2009) com sua terminologia educação formal é a mais conhecida. Mas, verificamos que a Educação Não Escolar (ENE) é reconhecida como: educação cultural, educação social e educação popular, educação não formal, etc.

Para Paulo e Tessaro (2020, p. 92) “a definição de educação não escolar tem que ser descrita em seu tempo e espaço, já que a maioria dos nossos estudos acontece em contextos não escolares institucionalizados”, ela enfatiza que esses espaços possuem regras institucionais, horários, planejamento e outras normativas, compreendendo a educação não escolar como uma modalidade de educação e não como uma nova área. A Educação Não Escolar não está entrando em disputa com a escola formal, ela traz reflexões que apontam sua importância para complementar a educação escolar. A Educação Não Escolar Institucionalizada (ENEI) é um campo vasto e dinâmico, que precisa ser pesquisado e compreendido como continuidade da escola e não como uma nova área. Paulo Freire é um autor que pode contribuir para as concepções educativas, realizadas nestes contextos. Por enquanto, não identificamos Freire como um autor que tenha servido de referência principal para a ENEI, mas ele é referenciado para discussões importantes do campo de trabalho de educadores e educadoras, formados em diferentes licenciaturas e ou tecnólogos (educador social), na área da educação.

100 anos com Paulo Freire

Em nossas análises, Freire (1993, 1994 a; 1994b), Gadotti (2007) e Paulo (2010, 2013, 2018, 2019, 2020), Paulo e Tessaro (2020), Paulo, Bierhals, Conte (2013) destacam que a presença da Educação Não Escolar em Freire estão sobretudo associadas a:

1) **Paulo Freire e Direitos Humanos:** a educação com base em Paulo Freire, contextualizado por Gadotti (2007) aborda que educar para a paz, na acepção dos direitos humanos é educar para a justiça social. Essa educação tem o viés da transdisciplinaridade, emancipatória e humanizadora.

2) **Democratização da educação para todos:** Freire acreditava numa educação que pudesse atingir a todas as classes, com equidade, democratização e qualidade. Segundo Freire (1991, p. 35) “mudar a cara da escola implica também em ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc.”.

3) **Educação e Humanização:** A educação voltada para a humanização e a disposição de repensar e educar para outros mundos possíveis, nos dá esperança e coragem para crer que através da educação, sendo formalizada ou não, ela poderá alcançar a todos. Sabemos que não é uma tarefa fácil esse objetivo, mas é preciso acreditar que é possível. Gadotti (2012, p.12) ressalta que “precisamos politizar mais nosso argumento e polemizar menos, ver primeiro o que nos une, valorizar mais a luta do que a disputa”. Destacamos que pesquisa acerca da presença de Paulo Freire relacionado à Educação Não Escolar ainda é pouco explorado.

A luta por garantir a educação, em diferentes contextos, como um direito social para todos é necessária, urgente e está presente nas obras de Paulo Freire. Sabemos que a tarefa principal da educação para Freire é, segundo Gadotti (2012, p.12), “politizar mais nosso argumento e polemizar menos, ver primeiro o que nos une, valorizar mais a luta do que a disputa”. Isto é, historicamente a Educação Não Escolar, via Movimentos Sociais, traz reflexões que apontam sua importância da resistência popular propositiva. A educação vai para além dos espaços escolares, inclusive presente nas experiências de Paulo Freire.

3.1 Educação Não Escolar Nas Cartas De Carlos Rodrigues Brandão

A Educação Popular é uma temática de interesse de muitos pesquisadores brasileiros (PAULO, 2018), mas pouco se tem trabalhado com pesquisas documentais através de documentos inéditos, como cartas trocadas entre intelectuais. Neste sentido, vale conferir as produções organizadas por Fernanda dos Santos Paulo e Ivo Dickmann (2020 e 2021).

Carlos Rodrigues Brandão nasceu em abril de 1940, no Rio de Janeiro, em Copacabana, período em que o Brasil vivia intensas mobilizações políticas². No Rio de Janeiro, morou até a vida adulta, onde cursou o ensino médio clássico, que o aproximou das ciências humanas. Lá, depois de ter iniciado o curso de filosofia, optou pelo curso de psicologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; formando-se em 1965, iniciou uma trajetória no campo da antropologia, em detrimento da sua “inclinação para a psicologia social³”. Nesse período, ele já iniciara a sua participação no movimento que fazia parte da Ação Católica Popular, com um trabalho cuja vertente do pensamento era de esquerda e que ia de encontro com a vertente conservadora da igreja católica.

Brandão foi um dos fundadores dos Movimentos e Centros de Cultura Popular, na década de 1960. Ainda nessa década, ingressou como professor universitário em Brasília (UnB), e, posteriormente, em Goiânia (UFG). Em Campinas, na Unicamp, é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia; e, em Minas Gerais, é professor visitante da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Desde então, continua articulando o trabalho na universidade com outros espaços educativos não escolares. A datar os anos de 1960, atua no campo da Educação Popular, bem como se tornou antropólogo e educador popular por opção.

Brandão ingressou e acompanhou o trabalho realizado pelo MEB-Goiás, desde 1963, juntamente com Alda Maria Borges Cunha. Ali “tive uma atuação muito intensa”. (Brandão, entrevista concedida em agosto de 2015). Também foi membro da Juventude Universitária

² Esse período é marcado pela segunda guerra mundial.

³ Brandão, agosto de 2015, em entrevista semiestruturada realizada na casa dele.

100 anos com Paulo Freire

Católica (JUC), participando da Ação Popular⁴ (AP). Esse movimento foi “severamente reprimido na ditadura militar e, inclusive, fechado pela ala conservadora da igreja católica” (Ibidem). Brandão é da geração de Betinho, frei Beto e Leonardo Boff, pessoas que fazem parte da sua trajetória. Ele afirma que a sua participação na Ação Católica o influenciou na sua formação política e acadêmica, ou seja, “a Ação Católica foi para mim a minha universidade, mais do que a própria universidade”. Ainda enuncia que sua formação é permeada pela dupla militância: movimento estudantil e ação católica.

Segundo Cellard (2008, p. 296), documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Os documentos podem ser dos mais variados tipos (escritos ou não), incluindo jornais, diários, cartas, gravações, fotografias, filmes, mapas, etc. (GIL, 2008). Em nosso caso, utilizamos cartas (correspondências) de um intelectual brasileiro, da Educação Popular, o educador Carlos Rodrigues Brandão.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES⁵ não localizamos nenhuma pesquisa realizada com as cartas de Carlos Rodrigues Brandão. No caso específico da presença de temas não escolares, as temáticas identificadas nas cartas foram:

65 cartas: cartas de Brandão entre os anos de 1996 e 2001		
Temas da Educação Não Escolar	Frequência dos temas discutidos ou citados	Trecho representativo de Cartas escritas por Brandão
Educação Popular não escolar	17 vezes	O meu mundo é mesmo o da universidade, além do mundo dos nossos

⁴ AP foi criada entre os anos de 1961/1962, seus fundadores foram oriundos da igreja Católica Brasileira (sobretudo os participantes da Juventude Universitária Católica e da Juventude Operária Católica), cujos ideais filosóficos inspiravam-se no socialismo humanista (prática cristã revolucionária). Conforme Agenor Brighenti, “Um movimento político ambíguo, pois, de um lado está a consciência política inspirada na visão histórico-filosófica do ser humano de E. Mounier e Teilhard de Chardin e, de outro, a prática política atrelada à teoria de K. Marx, baseada na luta de classes.” (S/a,p.9). Brandão foi integrante do Setor de Animação Popular da Equipe Nacional do MEB, então coordenada no Rio de Janeiro pelo Osmar Fávero e pela Vera Jaccoud. Artigodisponível em: ordosocialis.de/pdf/Brighenti/A%20Aca%20Catolica%20e%20Sociedade.pdf. Acesso: set/2017.

⁵ Pesquisa realizada em agosto de 2019, 2020 e 2021.

100 anos com Paulo Freire

		círculos de educação popular, principalmente os vinculados aos movimentos da igreja católica. Agora mesmo eu venho de uma jornada de 2 dias na PUC de São Paulo, dando minha parte no Curso de Verão de formação de Agentes de Pastoral. (Carta, 1999). De um trabalho só. Pois bem. Depois de anos às voltas com a educação e, de maneira especial, com a educação popular e a educação ambiental, eu retorno a um caminho antigo, mas nunca esquecido: a cultura popular. (Carta, 2001a). Entre outros tantos acontecimento, neste ano de 2001 lembramos os quarenta anos da Educação Popular” e os “oitenta anos de Paulo Freire. Os que es tivemos sempre envolvidos com a Educação Popular vivemos o ano inteiro entre intensos encontros, seminários e simpósios. Não esquecer o Fórum Mundial de Educação de Porto Alegre. (Carta, 2001b).
--	--	--

100 anos com Paulo Freire

Movimentos da igreja católica	10 vezes	O meu mundo é mesmo o da universidade, além do mundo dos nossos círculos de educação popular, principalmente os vinculados aos movimentos da igreja católica . Agora mesmo eu venho de uma jornada de 2 dias na PUC de São Paulo, dando minha parte no Curso de Verão de formação de Agentes de Pastoral . (Carta, 1996).
Saúde	13 vezes	Realização de oficinas multidisciplinares, oficinas vivenciais, palestras, seminários, conversas informais, shows e exposições nas áreas de literatura, dança, teatro, promoção a saúde , educação, meio ambiente e folclore em 10 cidades. (Carta, 1999).
Teatro	9 vezes	Encontro de profissionais da cultura nas áreas de literatura, música, Folclore popular, dança, teatro e outras vertentes culturais, saúde, educação e meio ambiente foi facilitado pela linguagem universal - a arte, com vistas a uma nova perspectiva de multiplicação de

100 anos com Paulo Freire

		consciência e ações nestas áreas. (Carta, 1999).
Dança	7 vezes	Dança — Manifestações Folclóricas Tema: Importância da valorização e preservação da cultura popular e do folclore nos dias de hoje. (Carta, 1999).
Educação, Sindicatos e Movimentos sociais	6 vezes	A UNIPOP está festejando neste ano os seus 10 anos de existência. 10 anos dedicados à capacitação dos movimentos sociais e comunidades de base . 10 anos de luta pela cidadania. (Carta, 1997)
Educação indígena	4 vezes	Falando de DOM TOMÁS BALDUÍNO: Um ser Político na essência da palavra. Embora sendo um homem de visões largas e, consequentemente, capaz de muitas presenças, mesmo sem o dom da ubiquidade, enveredando, com força e decisão, pelas áreas da formação, saúde, educação, causa indígena , luta pela terra, revela ter duas paixões e um amor Paixões pelos índios e pela terra . E amor pela libertação de ambos e,

100 anos com Paulo Freire

		também, de todos. (Carta, 1999).
Campo e cidade	3 vezes	Queremos trazer para a vida de todos os dias das crianças, dos adolescentes, das jovens, dos adultos e das idosas do campo e da cidade , os velhos e sempre presentes sonhos de Paulo Freire. Carta, 2001)

Fonte: Das autoras

São 8 grandes temas discutidos nas cartas analisadas, sendo que estas cartas discorriam sobre temas discutidos e trabalhados por Brandão. Interessante que Paulo Freire é citado 18 vezes nas 65 cartas analisadas, sendo que o educador é citado no tocante a Educação Popular, política, cultura, a Educação de Jovens e Adultos, a sua tese (Educação e atualidade brasileira), ao método, atividades na Unicamp e acerca de alguns de seus livros.

Os temas não escolares retratam o que Brandão escreve em seu livro o *que é Educação* que ela “existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. ” (2007, p. 13).

Se compreendermos o que Freire (1994a, p. 102) fala sobre a “importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdo, mas da razão de ser dos fatos [...]”. – estaremos entendendo que nas cartas de Brandão a Educação tem seu sentido amplo, é plural, possui intencionalidade explícita, conteúdo político e conhecimento ético e estético. Isto é, plural (nos contextos, sujeitos e ideias), político (conteúdo da prática e intencionalidade na escrita) e conhecimento ético e estético (teatro, poesia e musica popular de resistência propositiva, como exemplo).

Identificamos, nesse sentido, que o conceito de *revolução cultural* perpassa os significados das atividades educativas não escolares, cuja formação política com vistas ao processo de conscientização visa tomar “a sociedade em reconstrução em sua

totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação transformadora [...]. ” (FREIRE, 1993, p. 156).

A Educação Popular, fundamentada da análise das cartas, é a concepção de educação que embasa a *revolução cultural* (FREIRE, 1993) - exigindo ações transformadoras a partir de práticas educativas ético-políticas. Neste caso, essas práticas educativas podem ocorrer a partir de atividades com teatro, com a dança, nos movimentos populares, nas diferentes áreas sociais e espaços educativos. Paulo Freire é um dos autores que se apresenta como referencial de Brandão e de muitos de seus interlocutores.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Não Escolar, presente nas Cartas, é um espaço potente e imprescindível na história da Educação Popular – de suma importância para a continuidade e processo de pesquisa sobre História, Memória e Educação Popular a partir da análise de cartas pessoais de Carlos Rodrigues Brandão. A pesquisa possibilita a atualização da História da Educação Popular, seus fenômenos educativos em um amplo sentido (espaços múltiplos de educação). No entanto, identificamos via um breve mapeamento temático do contexto não escolar (também denominado de educação não formal), nas correspondências de Brandão a potencia de novas pesquisas. Pontuamos um sucinto diálogo com Paulo Freire e, deste, destacamos que pesquisas sobre a presença Educação Não Escolar em Freire, ainda é pouco explorado. Nas cartas de Brandão a Educação em seu significado amplo representa o respeito aos diferentes saberes, contextos, sujeitos e ideias. De igual modo, demonstra clara intencionalidade no conteúdo político, ético e estético de resistência propositiva e de esperança de construção de um mundo humanizado para todas as pessoas, seja do Campo ou da cidade.

Identificamos o quanto os movimentos sociais populares, registrados nas correspondências, fazem parte da trajetória teórico-prática de Brandão. Deste modo, reafirmamos que a Educação Popular crítica e libertadora se apresenta enquanto ciência biófila seja no contexto escolar ou não escolar. Ou seja, a Educação Popular na Educação Não Escolar é uma concepção epistemológica e política de

100 anos com Paulo Freire

um *quefazer* embasado pela práxis social transformadora. Em síntese, as cartas analisadas expressam o diálogo entre intelectuais engajados mediado pela práxis libertadora - característica fundante de uma *revolução cultural* necessária à verdadeira libertação/emancipação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Os lugares da educação**. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). Educação não formal: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-37.

APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: IFIBE e IPF, 2005.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta** (Revista trimestral de debate da FASE), Rio de Janeiro, Ano 31, n. 113, p. 21-27, Jul./set 2007

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v.18, n 2, p.10-32, 2012.

GRACIANI, M. S. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 5. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção Prospectiva, v. 4).

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T.(Eds.), Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E. R. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NATALI, P. M. **Formação profissional na educação social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino-americanos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NATORP, P. **Pedagogía social**: teoría de la educación. Druker, 1992.

OLIVEIRA, W. F. de. **Educação social de rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAULO, Fernanda Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018.268 f. Tese (Doutorado em

educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Semelhanças e diferenças entre as concepções de educação social, educação popular e educação social. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, p. 77-97, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação dos/as educadores/as populares de Porto Alegre formados/as em Pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 79 f. Monografia (Especialização em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais) – Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre, 2010.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação do(as) educadores(as) populares a partir da Práxis**: Um estudo de caso da AEPPA. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAULO, F. S.; BIERHALS, P. R.; CONTE, I. I. Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 128-144, maio/ago. 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. A Educação popular no cenário gaúcho: contribuições para a formação de educadores sociais. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 307-324, jan./abr. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação**: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: interSaberes, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Organizadores). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. (Coleção Paulo Freire, v. 2). 1. ed. Chapecó: Livrológia, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Organizadores). **Arqueologia nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão**: contribuições para a Educação Popular – Chapecó: Livrológica, 2021.

PEREIRA, A. A educação social de rua é uma práxis educativa? **Revista Ciência da Educação**, Unisal, Americana, ano XI, n. 21, p. 481-500, 2º sem. 2009.

SEVERO, J. L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SILVA, R. et al. (Org.). **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, R.; NETO, J. C. S; MOURA, R. A. **Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia Social no Brasil**. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Org.). Pedagogia social. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010.

MÉTODO IDEOGRÁFICO: UMA METODOLOGIA DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

Ivo Dickmann⁶
Ivanio Dickmann⁷

PRIMEIRAS PALAVRAS

O que vamos apresentar neste texto é um novo jeito de trabalhar em grupo que começa com uma situação-limite e termina na construção de ações concretas de superação do problema. Na verdade, o nosso interesse primeiro é contribuir na problematização do contexto social através da Educação Popular numa perspectiva nova, num jeito diferente.

Ao pensarmos sobre um jeito diferente de fazer educação – especialmente a problematização de conteúdos em trabalhos de grupo – fizemos uma pequena síntese de muitas outras maneiras diferentes que já foram usadas em momentos pedagógicos dos mais diversos. O que vamos expor aqui se trata, portanto, de uma amálgama teórica e prática para auxiliar os educadores e as educadoras na sua práxis pedagógica.

Acreditamos ser um método, pois se refere a um caminho que começa no conhecimento do senso comum e chega a episteme. Ou, de outra maneira, é uma caminhada que sai da opinião e alcança a ciência. Obviamente, que essa pretensão é um tanto ousada, mas, ao mesmo tempo, a ousadia é parte inseparável do novo.

E como o caminho se faz caminhando, de mãos dadas vamos juntos por essa estrada!

⁶ Ivo Dickmann é Doutor e Mestre em Educação (UFPR) e graduado em Filosofia (IFIBE). Professor Titular do Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, em Chapecó-SC.
E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

⁷ Ivanio Dickmann é doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS em Caxias do Sul-RS e Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. É graduado em História pela Unifai-SP. E-mail: ivanio.dialogar@gmail.com

1. FUNDAMENTOS DO MÉTODO

Antes de expor o método em si é importante conhecer o que nos levou a criá-lo e como o pensamos em sua estrutura interna. O que estamos chamando de fundamento nada mais é do que a base em que viemos construindo e sustentando a Educação Popular que fazemos, a saber, *o diálogo*⁸.

Essa herança freiriana nos é indelével. Entendemos o diálogo como o encontro das pessoas para a pronúncia do mundo, sua problematização e construção de alternativas reais de mudança (FREIRE, 1982, p. 43). Esse método é, portanto, um jeito de pensar a realidade e projetar ações concretas para mudá-la. Ele é uma práxis transformadora.

É impossível conceber o Método Ideográfico desconectado do diálogo, tanto em torno da situação-limite – a que serve de meio de problematização – tanto entre os sujeitos envolvidos. Por isso, esse método só será utilizado por quem tem compromisso com a mudança e acredita na educação como fator de transformação social, cultural, econômica, ambiental, etc.

Para elucidar mais ainda, é preciso que se diga que ele não é uma dinâmica de grupo para depois refletir sobre o que foi feito, mas é um momento de intercâmbio de ideias e ações tendo como problema central uma situação concreta da vida dos sujeitos. É um momento de ação e reflexão, de *práxis*.

E, ainda, é fundamental expor que há por detrás do Método Ideográfico uma concepção de teoria do conhecimento em três fases: i) fase da reprodução; ii) fase da problematização; iii) fase da construção. Desse modo, esses três momentos se constituem como um caminho de

⁸ Segundo Freire, o diálogo é uma exigência existencial dos seres humanos (FREIRE, 2003, p. 79). E, como exigência, demanda ação-reflexão (práxis). O diálogo permite que os envolvidos se estabeleçam como sujeitos do processo formativo, não havendo prescrição nem sobreposição de uns sobre os outros. O diálogo aproxima o educador dos educandos e aproxima os educandos dos conteúdos da sua realidade. É pelo diálogo também que se estabelece a ação cognitiva sobre a realidade *junto com os* outros. “O diálogo como método pedagógico da Educação para a libertação é, na doutrina de Freire, o único capaz de combater o dogmatismo da sociedade opressora [...], pois colocando o diálogo como método para a realização de sua pedagogia libertadora, Paulo Freire mostra o grande valor da palavra: palavra transformadora” (SIMÕES JORGE, 1979, p. 12).

superação do senso comum e de construção de novos conhecimentos (da doxa a episteme)⁹.

2. CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO

Mesmo que se perceba com facilidade tempos diferentes em sua execução, podemos dizer que uma das características que ele porta é de inter-relacionar os seus momentos distintos sem perder a sua continuidade, ou seja, em sua concepção pensamos as partes conectadas como numa engrenagem, há um mútuo pôr-se em movimento.

E, como as características do todo estão contidas nas partes, o Método Ideográfico se constitui num todo articulado onde cada momento é uma abertura para o seguimento do outro. A versatilidade está na raiz do método. Assim, coerente com o que se propõe, é possível dialogar em torno de questões mais imediatas como um conteúdo do cotidiano, como também, utilizá-lo para problematizar temas que vem ao encontro de uma comunidade inteira.

Para que isso se proceda da melhor forma é fundamental o papel de uma pessoa que o conduza, já que todo processo é condicionado e interessado¹⁰. Essa pessoa é o educador ou a educadora que assumirá para si a função de se preparar bem para a condução do diálogo¹¹.

⁹ Essa concepção de teoria de conhecimento está implícita em todos os trabalhos de Educação Popular que executamos e mesmo sem ainda não elaborarmos e escrevermos sobre ele, nós o temos como referência. Nessa concepção a primeira fase que chamamos de reprodução é onde o educando se depara com idéias novas, que são parte do seu contexto, e as reproduz em suas ações cotidianas; a fase da produção é onde o educando toma as idéias da primeira fase e as utiliza em seu processo de conscientização fazendo comparações, simulações e aproximações; e na terceira fase, a da construção, é o momento de superação da ingenuidade e, munido dos conhecimentos adquiridos nas duas fases anteriores, o educando supera a alienação e vai construindo coletivamente a liberdade pela apropriação do seu mundo.

¹⁰ Nossa afirmação desse condicionamento está fundamentada na percepção que há uma autonomia relativa dos processos, isso porque sempre há por trás um ser humano o conduzindo. Esse ser humano concreto tem razões, motivações, sensações, ideologias, que o move e que tensiona a sua prática. Portanto, todo processo é conduzido a partir de interesses pessoais, mesmo que bem intencionado.

¹¹ Uma das principais responsabilidades de quem conduz diálogos com o Método Ideográfico é o domínio maior possível da situação concreta sobre a qual se dialoga. Essa preparação se faz, de modo geral, pela leitura, tendo em vista que o trabalho poderá se

Em cada momento do Método Ideográfico são utilizadas figuras que facilitam o trabalho e otimizam o debate. Essas figuras foram escolhidas por se encaixar em cada momento e por vir de encontro ao quefazer de cada etapa. É óbvio que, dependendo da realidade e da dinâmica impressa em sua execução, pode-se com bastante liberdade, trocá-las por outras que melhor se adéquem.

3. FASES DO MÉTODO

O Método Ideográfico é composto, basicamente, por três partes que se interpenetram e se engendram dialeticamente¹². A contradição entre os temas da realidade é o seu principal componente. Aliás, foi exatamente essa a motivação para a sua criação: aproximar conceitos que aparentemente se anulam, mas que pelo diálogo em torno deles, são percebidos em relação de interdependência, mesmo que em permanente tensão¹³.

A primeira fase do método é o **quadrado doxológico**. Composto por um quadrado dividido em quatro partes maiores e uma menor central, permite que se faça, de forma rápida, uma apropriação mínima por todos os participantes do tema que se problematiza. É o

realizar sobre uma diversidade de temas que, nem sempre, a pessoa é familiar ou nunca vivenciou.

¹² Dialética é uma concepção filosófica segundo a qual o mundo se encontra em constante mudança. A contradição é a base da dialética. Em resumo, a dialética é um método de reflexão e de concepção de mundo. Nela, pressupõe-se que há três momentos tencionados entre si: a tese, a antítese e a síntese. A aplicação da dialética na educação implica uma análise objetiva, mas crítica da realidade, com o objetivo não apenas de conhecê-la, mas também de transformá-la. Ela deve evidenciar as contradições internas em cada fenômeno da realidade. “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p. 20). Uma bela síntese aparece também no diálogo entre Paulo Freire e Frei Betto (2000, p. 77): “Na metodologia dialética, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. É essa prática que se constitui como eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: que são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Aqui o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real e não a fazer dele uma mera abstração”.

¹³ Só para ilustrar sobre o que nos referimos, são exemplos disso, entre outras, situações como: família-escola, educador-educando, pai-filho, teoria-prática, velho-novo. Ou com apenas um tema, tensionando questões positivas e negativas, entre o real e o ideal.

momento dos participantes atuarem com, praticamente, nenhuma intervenção.

A segunda fase do método é o **triângulo epistemológico**. Tem num triângulo dividido em três partes maiores e um menor central a figura de apoio. O ponto de partida é a síntese que o coordenador do processo faz do primeiro momento. A preparação do coordenador é decisiva nessa etapa, é o momento dele dentro do método.

A terceira fase do método é o **círculo metodológico**. Como se fossem duas setas em torno de um círculo menor central a figura permite pensar, no mínimo, duas ações concretas para auxiliar a resolver o problema que se dialogou. É o momento do coletivo, de atuarem juntos todos os participantes e o coordenador.

4. QUADRADO DOXOLÓGICO

O nome do quadrado doxológico vem do grego e significa, grosso modo, opinião. É o quadrado das opiniões. É o conhecimento que se adquire no cotidiano e é considerado inferior em relação ao conhecimento científico e se distingue deste pela falta de rigorosidade. São os aprendizados da aparência, da simples experiência feita sem se preocupar com os seus fundamentos.

Por isso, no Método Ideográfico, iniciamos com as mais simples impressões sobre o tema que depois vamos aprofundar. Esse momento é o lugar do senso comum. Muitas vezes é o momento que afloram os preconceitos e os conceitos irreflexivos, as falas desarticuladas, as falsas impressões, os desvirtuamentos.

Ao mesmo tempo, é tudo isso que permitirá perceber mais tarde as possibilidades de mudança, mostrará o quanto podemos avançar sobre o assunto. Mostra também o quanto estamos equivocados sobre algumas coisas que acontecem, elucidam os nossos erros metodológicos, nossa falta de clareza sobre o tema, o quanto agimos por instinto, sem pensar mais sobre o problema.

Mesmo trabalhando com meras opiniões, esse momento é importante, pois o senso comum também tem um caráter pedagógico no momento em que ajuda na tomada de consciência e na percepção dos limites e avanços pessoais.

Para que se possa coletar a imensidão de opiniões sobre qualquer tema, nesse momento se utiliza um posicionamento dos participantes divididos em dois grupos em que um expressa suas opiniões em relação ao tema em discussão e o outro anota os dados¹⁴. Depois o que anotava expõe enquanto o primeiro anota. Faz-se esse movimento de falar e escutar, interno e externo, por duas vezes para preencher os quatro quadrados da figura. No quadrado menor central se escreve o tema do diálogo.

Um dado fundamental nessa etapa é que os participantes são instigados a falar sobre pontos positivos e negativos sobre a situação-limite a que estão apegados. Isso permite chegarmos a, no mínimo, duas impressões positivas e duas negativas sobre o assunto, o que é muito produtivo na outra etapa do processo.

Ao coordenador cabe, além de cronometrar o tempo de cada fala e sinalizar aos participantes que está no momento de girar e trocar de par, instigar para que todos os participantes falem de forma imediata, sem pensar, como uma “chuva de ideias”. E também é importante que se faça previamente algumas indicações de leitura ou de filmes sobre o assunto para que seja mais rica a partilha de ideias.

5. TRIÂNGULO EPISTEMOLÓGICO

Epistemologia pode ser entendida como uma reflexão sobre o conhecimento. É por isso que chamamos com esse nome o nosso triângulo, pois nessa etapa do processo faz-se uma retomada sobre tudo o que apareceu no momento anterior.

Essa etapa começa com uma ampla exposição de todas as ideias que surgiram num momento de plenário. O ideal nesse instante é anotar tudo num quadro ou no papelógrafo para que fiquem visíveis as informações. Todos devem citar suas anotações para que não se perca no caminho algumas ideias-chave que estão contidas no primeiro diálogo.

¹⁴ Essa técnica é conhecida como G.V.G.O. (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação) ou Roda Viva. A escolha de intercalar as falas foi proposital, pois isso permite que um número maior de participantes fale, enriquecendo ainda mais o diálogo. E, ainda, há uma riqueza de dados registrados nas figuras que podem ser recolhidos e sintetizados pelos coordenadores num momento posterior ao trabalho feito (DICKMANN; DICKMANN, 2017, p. 49-51).

Depois disso se faz o descarte. Passa-se para a fase de selecionar o que apareceu e “afunilar”, convergindo para as ideias que tem mais sentido. As outras ideias que apareceram vão, no diálogo, sendo percebidas e destacadas como sem fundamento e, portanto, inúteis para o avanço em relação ao tema discutido.

Daí, então, é possível qualificar o diálogo, tornando-o mais sincero e aberto sobre a situação-limite. No plenário se dilui dúvidas, se reconstrói conceitos, desestabilizamos preconceitos, enfim, é o momento da dialética da tensão existente.

O esforço do coordenador do diálogo é conseguir fazer a sínteses provisórias enquanto os participantes expõem as suas ideias. Ele pode ir agrupando as ideias por semelhança ou já ir eliminando as que de imediato o grupo considere absurda. Seu papel fundamental é de conciliar os pontos positivos e negativos, entre o ideal e o real, entre as defesas e as acusações de cada tema.

Ao longo da exposição irão ficar evidentes três ideias fundamentais que estão intrínsecas ao Método Ideográfico: i) dicotomia; ii) continuidade; iii) construção.

i) Essa percepção acontece no momento da intervenção do coordenador do diálogo. É ele que irá mostrar ao grupo que as impressões iniciais entendem a situação proposta como individuais, separadas, como uma dicotomia. Mais do que isso, entendem a primeira *versus* a segunda. Essa oposição precisa ser superada.

ii) O avanço dessa etapa é a compreensão da situação concreta em debate como uma dualidade, uma continuidade, um complemento, uma relação necessária e real. Uma figura que ilustra bem para entendermos melhor é como se os temas fossem as duas pontas de uma corda, mesmo distantes uma em cada extremo, são partes de uma mesma peça.

iii) A terceira parte do triângulo se completa com uma pergunta que abre a porta para o último momento do Método Ideográfico: entre o positivo e o negativo, entre o real e o ideal, qual a síntese que podemos construir? É o momento de maior ressignificação e reinterpretação conceitual.

6. CÍRCULO METODOLÓGICO

No círculo metodológico iremos buscar pelo menos duas ações concretas em torno do problema que estava sendo dialogado para que se comece a perceber que é possível, a partir de atitudes simples do cotidiano, construir uma nova perspectiva.

Agora é a fase da proposição de ações que estão ligadas diretamente a realidade em que o problema está situado. É um momento participativo, com atividades articuladas com os mais diversos sujeitos, adequadas as demandas, que agreguem o maior número possível de agentes sociais.

Além disso, é importante que se apontem também as ferramentas e os instrumentos necessários para a efetiva concretização das ações pensadas. É salutar definir cronograma de ação, coordenadores e responsáveis, locais e orçamentos. E, ainda, não esquecer de reafirmar o nível de participação de cada sujeito no processo, ou seja, o compromisso de todos com a mudança.

Esse terceiro passo é o momento de pensar a ação e de praticar o pensamento crítico. É o momento da práxis propriamente dita. No itinerário que fizemos desde as opiniões até o reconhecimento de que o positivo e o negativo, o real e o ideal estão em permanente tensão, pois a realidade é sempre contraditória, o círculo metodológico nos ajudará projetar ações que se efetivarão nas tarefas cotidianas, contribuindo de forma decisiva para a mudança que se espera. Pode-se dinamizar esse momento de pensar as ações instigando a imaginar mudanças de atitude coletivas e pessoais, internas e externas ao ambiente que o público está inserido.

7. PROBLEMATIZAÇÃO DO MÉTODO

Uma das principais contribuições do Método Ideográfico para o trabalho com situações-limite é a versatilidade de trabalhar com qualquer tema, tanto os que se tensionam como os que demandam reflexões em separado. Nos temas em tensão se faz o diálogo como já demonstramos anteriormente e com os outros se pode dinamizar o método com outras questões.

E como o resultado ideal não “cai do céu”, mas é fruto das ações concretas dos sujeitos também concretos, a mudança de verdade

depende de cada pessoa envolvida no contexto que está sendo problematizado. Essa afirmação deve ser dita e reforçada várias vezes pelo coordenador do processo, pois está implícita nela uma concepção de mundo como reflexo das ações dos homens e mulheres nele. Além disso, o educador e a educadora nunca são neutros no processo educativo, o ser humano é político em sua essência e, por isso, todo processo educativo tem um caráter político e diretivo¹⁵.

Uma síntese entre o real (o que temos) e o ideal (o que queremos) é, muitas vezes, uma armadilha que caímos facilmente. O que nós precisamos é a ousadia de tomar o ideal como necessário e, portanto, exequível. O ideal se torna, assim, passível de realização, o ideal se torna, efetivamente, real.

Outro aspecto que não podemos deixar de rebuscar é que todo processo é composto de pessoas e essas pessoas trazem uma carga existencial muito diversa e adversa. Isso dificulta o andamento do diálogo nos primeiros contatos, mas pode se tornar uma riqueza no momento em que a diversidade começa a ser partilhada. A diferença é o melhor combustível para os processos dialógicos. Por isso, é válida a afirmação: em grupo nunca somos melhores, nem piores, mas diferentes.

O Método Ideográfico foi idealizado para trabalhar situações-limites com grupos em processos de Educação Popular e necessita em torno de uma hora para a sua execução¹⁶. Porém, a sua adequação a outros momentos e espaços pedagógicos é muito oportuna. É possível

¹⁵ O tema da impossibilidade da neutralidade e da diretividade dos processos educativos aparece várias vezes na obra de Paulo Freire com afirmações como: “Por isso mesmo que toda neutralidade proclamada é sempre uma postura escondida” (2006, p. 115). “Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária a minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser” (2005, p. 09). “A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (2001, p. 37).

¹⁶ Essa questão do tempo e do número de pessoas no grupo é bastante relativa, pois é difícil mensurar o tempo que será utilizado para trabalhar os mais diversos temas que envolvem uma escola, uma cooperativa ou uma comunidade inteira, etc. Além do mais, cabe ao coordenador do processo ir cronometrando e adequando as partes do método ao tempo que se tem para o trabalho. O certo é que não há situação concreta que não possa ser problematizada pelo Método Ideográfico, independente do número de sujeitos envolvidos.

utilizá-lo em sala de aula, em reuniões de planejamento, em avaliações, entre outros.

Ele foi pensado e sintetizado para reunir um conjunto de técnicas e dinâmicas que são utilizadas na Educação Popular e incorporou uma teoria do conhecimento, por isso é tão dinâmico, acessível e versátil.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS

O método é uma das partes do processo social de problematização da realidade e, portanto, não é ele quem soluciona o problema sozinho. É necessário que o conjunto de fatores que estão envolvidos se ponha em movimento de forma articulada, sincronizada. O Método Ideográfico pode auxiliar ajustando essa sintonia, pois ele age como um modo de conscientização dos sujeitos que participam.

O Método Ideográfico é um jeito de fazer Educação Popular ou, dito de outra forma, pelo Método Ideográfico se faz Educação Popular¹⁷. Isso implica saber que não é um método para reproduzir situações sociais opressoras, mas, fundamentalmente, para transformar, pensar mudanças reais, reconstruir a realidade. Deste modo, constitui-se um desvirtuamento do método utilizá-lo para outros fins se não os que vêm ao encontro da causa dos oprimidos.

O Método Ideográfico é uma ferramenta em favor dos oprimidos para compreender a realidade, descortiná-la, desvelá-la. Ele tem o interesse de ajudar as pessoas a dar um salto qualitativo: deixar de lado as opiniões e compreensões superficiais e construir uma consciência crítica do mundo e um olhar amplo da sociedade.

¹⁷ A Educação Popular tem três dimensões: “a **instrumental**, que visa capacitar o educando para a atuação concreta e específica na sociedade; a **ideológica**, que transmite um conjunto de idéias e práticas sobre a dinâmica social e a **técnico-científica**, que transmite e produz conhecimentos de forma mais aprofundada” (LOPES, 1996, p. 19-20).

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. **Uma escola chamada vida**. São Paulo: Ática. 2000.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Dinâmicas pedagógicas: criatividade e criticidade**. São Paulo: Dialogar, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Ação cultural e para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Paulo R. C. Notas sobre Educação Popular. In.: CEPIS. **Reflexões sobre a Educação Popular: desafios atuais**. São Paulo, 1996.

SIMÕES JORGE, J. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire, 4)

**CARTAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE À RELEITURA DA
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA ENTRE
EDUCADORES/EDUCANDOS EM SALA DE AULA DA
GRADUAÇÃO - SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA
EDUCATIVA¹⁸**

Maria José Guerra¹⁹

**POR QUE UMA RELEITURA DO
LIVRO *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA*?**

Esta carta pedagógica foi a forma carinhosa que encontramos para retomar um diálogo com as ideias de Freire, após exatamente 25 anos²⁰, e dizer que, neste centenário comemorativo de seu aniversário²¹, o autor nos faz um convite para a releitura deste livro. Buscou-se, ainda, dentro do legado deixado por Paulo Freire, uma forma de registro reflexivo desta releitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, que foi a *Carta Pedagógica*. No campo da formação de educadores, sua produção teórica representa importante contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas críticas reflexivas; nesse caso, referem-se ao contexto de sala de aula da graduação. Ele fala da origem de uma proposta da formação educador, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, que teve início com o livro de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia*, publicado em 1996.

No título deste livro, o autor escreve e reflete sobre este conceito e nos faz compreender a “autonomia” enquanto um princípio pedagógico para educadores considerados progressistas como uma das

¹ Texto produzido com o objetivo de fazer parte da publicação do projeto *100 anos com Paulo Freire*.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Dr^a Associada e pesquisadora do quadro efetivo do Departamento de Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – DE/CEDUC/UEPB – Campus I, Campina Grande/PB. E-mail: maria1000.guerra@gmail.com

³ O livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* foi escrito por Paulo Freire e publicado em 1996.

⁴ Os documentos em circulação nos meios de comunicação e mídias sociais confirmam que **Paulo Reglus Neves Freire** nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, e faleceu em 2 de maio de 1997.

categorias centrais no livro, seguida de uma tarefa fundamental na ação de educar, que se alimenta por outros princípios básicos da prática educativa enquanto de direito pessoal que busca construir relações de uma sociedade democrática que a todos respeita e enobrece a experiência dos educandos, com base numa concepção de educação fundante de sua autonomia.

Lembramo-nos, isto sim, de outros educadores para dizer que, em Paulo Freire, “autonomia” significa libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo”, como quem fala com a força do testemunho. É um ato comunicante, coparticipado.

Outra curiosidade que não podemos esquecer é que, ao escrever a *Apresentação* do livro de Giroux (1997), Paulo Freire destaca o educador norte-americano Henri A. Giroux como escritor intelectual, o pensador de estilo esteticamente agradável por sua agilidade, tanto na postura epistemológica quanto no talento para a linguagem crítica, que marca sua criatividade, dúvida, incerteza, coragem de assumir riscos e suas abordagens metodológicas e teóricas rigorosas de temas importantes. Além disso, sua compreensão integral do mundo, seu processo de transformação é sua visão de histórica como possibilidade:

Para Giroux, não existe esperança sem um futuro a ser feito, a ser construído a ser moldado [...]. A compreensão da história como possibilidade reconhece o papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer. Este modo de compreensão, por sua vez, caracteriza sua maneira crítica e otimista de compreender a educação.

À medida que compreendo a história como possibilidade, eu reconheço:

1. Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação.
2. Que a educação torna-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária.
3. Que a educação perde o significado se não for compreendida – como o são todas as práticas – como estão sujeitas a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para

falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações.

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não à história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita (FREIRE, 1997, p. ix-x).

De fato, podemos compreender a *Pedagogia da Autonomia*, conforme considera Freire, como sendo “todo o processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos que exige uma reflexão crítica e prática, de forma que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado à sua aplicação” (FREIRE, 1996, p. 128-129).

Encontramos, assim, que “autonomia” é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de diferentes decisões que tomamos ao longo de nossa existência. Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Paulo Freire insistia em reafirmar que ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando, assim, livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho reflexo de nós mesmos. Trata-se de entendê-la histórica e criticamente como autonomia propiciadora da solidariedade. “É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1996, p. 46).

E o curioso nisso tudo é que estas são mudanças que se refletem na profissão. E, acima de tudo, passam pelo uso consciente da coerência, com seus princípios fundamentados na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Para Paulo Freire, a autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular. É o desenvolvimento do sujeito histórico. A partir da democracia e liberdade, a autonomia vai se construindo. É essa a acepção que a *Pedagogia da Autonomia* assume nesta carta, e está ligada ao conceito de democracia e de sujeito que a autonomia se (re) constrói.

É bom deixar claro que o conceito de autonomia avança com Paulo Freire (1996, p. 71), com o objetivo de estabelecer a conquista da

autonomia crítica do educador, da educadora de quaisquer níveis de ensino. E, para isso, defende que “o trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. x).

Assim, a escolha do livro *Pedagogia da Autonomia* (doravante PA) surge, nesta carta pedagógica, como um convite do educador pernambucano Paulo Freire aos professores e professoras educandos e educandas para uma releitura curiosa e reflexiva das ideias do autor, que nos remete ao passado e nos encoraja a desvendar o futuro em seus múltiplos desafios a enfrentar, na defesa de uma educação libertadora, seja no campo da curiosidade epistemológica, seja no modo da gestão do sistema educacional brasileiro, inclusive da educação de adultos. Para Freire, não existe a educação, mas várias “educações”, isto é, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Daí o nosso interesse de estudar/pesquisar como se constitui a natureza da ética da prática educativa, a partir do livro.

Também é cada vez mais necessário assumir, com Freire, que a educação é ainda práxis, que se realiza através de uma profunda interação necessária entre a prática e a teoria. Surge em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, visto que a prática educativa precede e se constitui como princípio da teoria, cujo efeito se evidencia com um novo sentido à prática, sobretudo ao fazer uso da teoria crítica. Resulta, assim, do respeito que o educador tem pela leitura de mundo do educando, ao tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos para a produção do conhecimento. Além disso, revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo, que vem cultural e socialmente se constituindo.

Diante de tudo isso, e nós, leitores educadores, educadoras e licenciandos²² em processo de formação, ao dialogarmos com o texto

²² Formado por uma turma de 34 alunos dos cursos de Licenciatura em Física, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Pedagogia matriculados no Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos-I, oferecido por meio do Ensino Remoto, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, Campina Grande-PB, no Semestre Letivo 2020.1, período de agosto a dezembro de 2020.

Pedagogia da Autonomia, somos sensibilizados a refletir, no fórum de discussão em sala de aula, nesse caso, na disciplina Educação de Jovens e Adultos I, sobre em que consiste o ato de educar para Paulo Freire, a partir da PA, sem perder de vista a reinvenção e a prática educativa do “ensino remoto” à emergência do contexto pandêmico do coronavírus, causador da COVID-19, em que vivem ainda hoje o Brasil e o mundo, desde o mês de dezembro de 2019 até os dias atuais.

POR QUE SERÁ QUE O LIVRO *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* INTERESSA AOS EDUCADORES?

Pedagogia da Autonomia é um livro escrito e publicado pelo pensador Paulo Freire, no ano de 1996. Esse foi seu último livro publicado em vida, já que faleceu um ano depois, em 1997. As ideias do pensamento do autor, sua epistemologia e perspectiva educacional são facilmente percebidas, dentre outras possibilidades, tanto pelo grande número de estudos e pesquisas que busca como referencial teórico e mesmo aporte para compreensão do campo educacional em seus múltiplos aspectos, como é o caso das propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade.

O livro reúne um conjunto amplo de experiências e métodos que visam a valorizar a curiosidade dos educadores e educandos. Além disso, apresenta um referencial teórico de autores e estilo diferentes. Simultaneamente, também trata da necessidade de o educador escutar a prática reflexiva do educando e considera que este deve adquirir o conhecimento não apenas através da mera assimilação de conteúdos ensinados, mas, sim, através de uma junção daquilo que se ensina com sua própria reflexão, com base em seus saberes explícitos ou implícitos à prática educativa.

E aqui convém lembrar aos educadores que, dos livros de Paulo Freire, talvez a *Pedagogia da Autonomia* seja o mais estudado pelos educadores da Educação Básica, Ensino Médio e cursos de formação de educadores, nos concursos e certames pedagógicos, por tratar da prática educativa.

O livro contém três capítulos²³. O capítulo primeiro trata da temática - “Não há docência sem discência”. O segundo apresenta a temática - “Ensinar não é transferir conhecimento”. Já o terceiro e último capítulo aborda a temática - “Ensinar é uma especificidade humana”. Os dois primeiros capítulos criticam a negação do ensino, fato este já estudado no âmbito do professorado e sua formação, segundo o qual existiriam duas *pedagogias* que negam a autonomia do educando pela imposição de receitas, tecnologias e métodos que visam a transferir conhecimento do educador para o educando. Contra tal prática, Paulo Freire (1996, p. 54) recomenda pensar “certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento e, fundamentalmente, pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa...”. Contudo o último capítulo, afirma a autonomia dos educadores, dos educandos como condição e possibilidade da ética da educação. Sobre pensar certo, ainda ensina Freire:

[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996, p. 29).

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação [...] ²⁴.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo²⁵ [...].

Outro elemento importante que foi tematizado por Paulo Freire ao longo da *Pedagogia da Autonomia* é a profissão do educador como algo que está impregnado de valores e, portanto, é uma profissão ou ofício moral de um grupo que ensina a “aprender ética e aprender com ética” (FREIRE, 1996, p. 10). Para o autor, a *Pedagogia da Autonomia* se refere à prática da ética universal do ser humano que é determinada fundamentalmente, por opções éticas que acompanham sua práxis, como sujeitos de sua própria história:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por

²³ Além dos três capítulos, as páginas pré-textuais o livro contém páginas da dedicatória, do prefácio e das primeiras palavras.

²³ Id. p. 38.

²⁴ Id. p. 39 *ibid.*

esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.17, grifos do autor).

Para comprovar esse conceito de autonomia dos educadores, dos educandos como condição e possibilidade da ética da educação, o livro apresenta 27 (vinte e sete) exigências que podem caracterizar ou descaracterizar essa ética, inerentes à “natureza da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (PA, p. 19).

Nossa responsabilidade como educador/educadora no exercício da tarefa de educar não pode escapar à rigorosidade ética, ou seja, ao preparo científico do educador, da educadora, e deve coincidir com a retidão ética que Paulo Freire procura sistematizar e sintetizar nos saberes necessários para a formação de educadores comprometidos com a educação de sujeitos autônomos. Por isso, o ato de educar/ensinar é sempre um ato ético, que suscita desde a escolha de conteúdos até o método, meios de avaliação e o recurso a ser utilizado ou a forma de relacionamento educador /educando através dos saberes necessários à prática educativa.

Estes saberes necessários estão profundamente inter-relacionados à prática da linguagem na interação social e à prática dialógica no ato de ensinar. No livro, Paulo Freire destaca que *Não há docência sem discência*²⁶ e este ensinar exige: “rigorosidade metódica”; “pesquisa”; “respeito aos saberes dos educandos”; “críticidade”; “estética e ética”; “a das palavras pelo exemplo”; “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”; “reflexão crítica sobre a prática”; “o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”²⁷.

O estudioso destaca ainda que “*Ensinar não é transferir conhecimento*”²⁸. Contudo, exige: “consciência do inacabamento”; “o reconhecimento de ser condicionado”; “respeito à autonomia do ser do educando”; “bom senso”; “humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos direitos dos educadores”; “apreensão da

²⁶ Freire (1996, p.23)

²⁷ Id. (1996, p. 28-51).

²⁸ Id. (1996, p.52) ibid.

100 anos com Paulo Freire

realidade”; “alegria e esperança”; “a convicção de que a mudança é possível” e a “curiosidade”. E, finalmente destaca que *Ensinar uma especificidade humana* que exige: “segurança, competência profissional e generosidade”; “comprometimento”; “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; “liberdade e autoridade”; “tomada consciente de decisões”; “saber escutar”; “reconhecer que a educação é ideológica”; “disponibilidade para o diálogo”; “querer bem aos educandos”²⁹.

Pode-se notar que, no parágrafo acima, para cada ato de ensinar, existem nove saberes necessários às exigências da relação curiosa entre o ensinar e o aprender. Sem dúvida, refletir e discutir criticamente sobre cada exigência colocada por Paulo Freire numa sala de aula da graduação, com alunos de quatro licenciaturas, pode sinalizar para inúmeros desdobramentos, desde o significado atribuído ao dizer do(a) educando, até a (re) leitura da *Pedagogia da Autonomia* para Freire (1996, p.16-20), como sendo: “compromisso ético que estabelece exigências para educando/educador”; “dedicação e zelo pela vida acadêmica”; “busca e qualificação de seus conhecimentos”; “concepção emancipatória de educação”; “a experiência do ser inacabado, incompleto”; “a relação entre cultura e tempo no mundo”; “a educação ao tempo em que acontece a formação de um ser humano autônomo pode ser capaz de transformar-se ao transformar o mundo.”

É preciso deixar claro, também, que o educador progressista consciente deve pensar não só as questões de ordem pedagógica do ato de ensinar, mas temos que pensar certo, através da reflexão dos aspectos históricos, psicológicos, biológicos, estéticos, culturais, linguísticos, dentre outros. Nesse sentido, Paulo Freire nos convida a assumir a passagem da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, em relação à nossa opção de vida, nossas decisões, ao modo de aprender e ensinar, ao jeito de pensar, sentir, dizer e de agir em nosso viver.

Gostaríamos de voltar a algo a que fizemos referência anteriormente: a Carta Pedagógica como processos através dos quais se devem organizar a forma de registro reflexivo. Assim, o modo de ler e escrever, após mergulharmos na (re)leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* e de seus respectivos saberes, também entendidos como

²⁹ Freire (1996, p. 55-101)

processos que não podem se separar, como sugere a obra do linguista soviético Vygotsky (2003).

E isto nos leva, necessariamente, a compreender a importância dessa discussão em relação ao componente curricular da EJA-I, qual seja: sistematizar, consolidando as informações recebidas em relação à PA. Assim, grande é a curiosidade dos educandos, no intuito de contribuir com os ensinamentos de aprendizagem adquiridos com a leitura do livro em estudo para além da sala de aula. Isto significa, inclusive, que devem ser realizadas modalidades de informação com fontes escritas pelos educandos para os educadores dos seus municípios, amigos e outros, que trabalham com a modalidade de ensino da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

O que o educando deseja, na verdade, é fazer uso da carta pedagógica como um meio de correspondência mais aplicado na comunicação do cotidiano, para informar sobre o que cada um obteve/aprendeu em relação aos saberes necessários à prática educativa do livro *Pedagogia da Autonomia*. Para tanto, foi lembrado o legado deixado, com a *Primeira Carta de Paulo Freire aos Professores* para tratar do tema: “Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra”³⁰.

Esta proposta de estudo é orientada a partir da leitura da PA, em que Paulo Freire chama a atenção para a necessidade de o educando ter papel protagonista em seu aprendizado. O argumento da delimitação conceitual é simples. A história, as reformas do sistema educacional e da educação, o idioma e muitos aspectos socioeconômicos e culturais nos aproximam e tornam possível falar sobre o que está acontecendo, inclusive neste tempo atípico do contexto pandêmico por que passa as escolas. Ele convida a uma reflexão sobre a importância de o educador oferecer criticidade e autonomia para o educando desenvolver seu aprendizado. Para isso, ao longo do seu livro, Paulo Freire nos mostra diversas propostas de práticas

³⁰ Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo. Esta Primeira Carta foi publicada no livro FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 27-38).

100 anos com Paulo Freire

pedagógicas necessárias para a construção da autonomia do educando em relação à sua própria educação. O educador ainda frisa a importância de, neste processo, o professor respeitar e valorizar a cultura e os conhecimentos empíricos do educando.

No âmbito a que nos referimos, é possível entender a preocupação com a autonomia no ato de ensinar como uma questão que precisa cada vez mais ser internalizada, para que nos tornemos profissionais em permanente formação. Para tanto, foram escolhidas, aleatoriamente, 6 (seis) cartas dos graduandos através de um sorteio realizado entre 15 (quinze) municípios paraibanos, que resultou nominalmente, em: Boa Vista, Boqueirão, Campina Grande, Esperança, Juazeirinho e Umbuzeiro, como alguma das localidades onde parte dos educandos matriculados no semestre 2020.1 reside.

QUE SABERES COMPARTILHAM OS GRADUANDOS PARA A TRANSFORMAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA DO EDUCADOR E DA EDUCADORA DA MODALIDADE EJA, À LUZ DA *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* DE PAULO FREIRE?

PRIMEIRA CARTA

Divide as experiências vividas no componente curricular EJA-I. Destaca a importância da leitura como estudo e a reflexão sobre os saberes necessários à prática educativa da professora da EJA, a partir do livro *Pedagogia da Autonomia*.

Boa Vista, 21 de novembro de 2020.

“Ensinar exige tomada consciente de decisões” (PA, p. 76).

Cara colega, professora Manuela de Oliveira- 1º ano - EJA!

Espero que esteja bem, com saúde e que as atividades escolares estejam sendo bem proveitosas, neste cenário de aulas remotas.

Soube que agora estás lecionando para uma turma de primeiro ano da EJA. Por isso, resolvi entrar em contato, para que possamos

dividir experiências, pois estou pagando este componente curricular EJA – I na universidade. Dessa forma, poderemos agregar conhecimentos.

Começarei contando minhas experiências no componente. Aprendi que os alunos da EJA têm seus direitos de educação e aprendizagem ao longo da vida assegurados pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. O que é de extrema importância para quem quer voltar a estudar, mesmo fora da faixa etária esperada para determinada série ou ano. Além desta, vimos muitos documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais que orientam os estudos desta modalidade de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Proposta Curricular da Paraíba (fundamentada na BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Operacionais 2020 das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, dentre outros textos teóricos de fundamental importância, dentre os quais eu destaco a *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que foi discutida no fórum de sala de aula remota.

Devo dizer que este último me fez refletir bastante sobre o tempo que estamos vivendo e a importância das orientações do professor, mesmo que à distância. Trabalhamos de forma conjunta. Cada aluno escolheu um tópico e o apresentou nas aulas síncronas. Apresentei o tópico “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores”. Como próprio título fala, neste tópico o autor chama a atenção para a ética, o bom senso, a responsabilidade, a coerência, a humildade, a tolerância, destacando como qualidades de um bom educador. Ele também aborda a questão de o professor defender seus direitos e exigir condições para exercer sua docência, pois, dessa forma, estará exercendo sua ética e respeito por si mesmo e pelos alunos.

Esta abordagem me faz refletir sobre as dificuldades enfrentadas na modalidade remota, em especial na EJA, uma modalidade que é tão marcada pela evasão escolar. Os professores devem estar enfrentando muitos desafios para atender às necessidades. Por isso, lembrei-me de você. Acredito que a humildade e a tolerância sejam essenciais neste momento, para que os alunos se sintam acolhidos e possam desenvolver uma aprendizagem significativa. A

100 anos com Paulo Freire

população como um todo precisa se solidarizar com os professores e alunos, pois não é fácil tentar manter a normalidade em um país que enfrenta um grande índice de pobreza. Assim sendo, muitos alunos não têm os instrumentos necessários para manterem-se nas aulas. Outros precisam trabalhar, uma vez que o índice de desemprego aumentou aqui na região nordeste do estado da Paraíba com a pandemia. Outros ainda estão cansados das tarefas diárias e desmotivados a permanecer estudando, e o professor tem que dar conta de tudo isso, como se sua vida também não estivesse passando por um turbilhão de adversidades, como todas as pessoas. Mas, tenha certeza de que em breve tudo isso irá passar e nós compartilharemos tudo o que vivenciamos pessoalmente. Minha querida colega, desejo-te força neste momento. Que os ensinamentos de Paulo Freire sejam um norte e um acalanto para tua caminhada. Mande-me notícias e conte-me de tuas experiências. Um forte abraço e até breve!

Maria de Oliveira Pereira.

SEGUNDA CARTA

Socializa ideias e propostas discutidas no fórum em sala de aula da EJA-I, a partir do livro de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia*; Contribui com o processo educativo do educador da EJA para uma prática educativa mais respeitosa, sobretudo das aulas remotas em tempos de pandemia.

Boqueirão, 25 de novembro de 2020

“Ensinar exige tomada consciente de decisões” (PA, p. 122).

Prezado (a) professor (a) da EJA (Ciclo I – 1º e 2º ano),

Gostaria de trazer para você nesta carta algumas ideias e propostas discutidas no fórum de debate em sala de aula remota da disciplina EJA- I, no curso de Pedagogia – UEPB, sobre Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, que vai apresentar diversas ideias do autor que têm como objetivo orientar a prática educativa, a ser

100 anos com Paulo Freire

utilizada também em um momento tão difícil que estamos vivenciando, que é a questão da pandemia no mundo, e os ensinamentos de Freire são muito pertinentes para este momento.

O autor vai trazer para os educadores neste momento de pandemia, retomando a ideia de que os nossos saberes educadores são produtos de uma ação prática e que os alunos são seres autônomos e participantes de um mesmo plano de conhecimento dos educadores. Ou seja, Freire vai trazer em questão para o educador: que ele tenha um olhar mais respeitoso para o aluno neste momento tão difícil de pandemia e fazendo uso das aulas remotas, contexto em que há vários fatores envolvidos, ou seja, a dificuldade do acesso à internet, ou não ter recursos digitais, bem como os fatores emocionais.

E para isso, Freire vai falar que os formadores devem levar em consideração o conhecimento que os alunos trazem consigo, os conhecimentos reais, práticos e vividos pelos alunos e, a partir deles, desenvolver habilidades, conhecimento e, muito mais de que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (p. 9), formar seres críticos e atuantes de sua realidade.

Espero ter contribuído e ajudado no seu processo educativo, na aprendizagem desses alunos através das aulas remotas no período da pandemia; para isto, trazendo um pouco das ideias de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*.

Atenciosamente,



Patrícia Sayonara Aires Maciel

TERCEIRA CARTA

Discute sobre as dificuldades do ensino remoto na modalidade EJA entre alunos e professores.

Apresenta ideias de como transformar a prática educativa e fomentar nos alunos a condição de sua autonomia, a partir da *Pedagogia da Autonomia*.

100 anos com Paulo Freire

Campina Grande, PB, 29 de novembro de 2020

“Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (PA, p. 46).

Prezados Professores da Educação de Jovens e Adultos,

Em meio ao atual cenário mundial, com todos os percalços e dificuldades, oriundos desta grave pandemia que assola a todos independentemente de raça ou classe social, venho, por meio desta carta, dar-lhes força nesta árdua tarefa de ensinar, principalmente aos alunos que formam a Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Este público, já tão marginalizado e sempre colocado em segundo plano por políticas públicas, juntamente com vocês, que realizam um trabalho diferenciado de socialização com esses alunos, agora assumam um papel de suma importância com esta nova realidade do processo de ensino que são as aulas remotas.

O que posso lhes dizer neste momento tão surreal vivenciado por todos é que pensemos como Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Saiam, professores, dos métodos tradicionais, sem esquecer-se da ética, do respeito e da dignidade que esses alunos merecem; tragam à tona suas curiosidades e vivências do meio social, sem esquecer que educar é formar, e, neste caso específico, é formar cidadãos já formados pelo mundo. Então, é importante a troca de experiências e estar com a mente sempre aberta para o novo.

E agora, mais do que nunca, com o acesso remoto às aulas e sabendo que muitos que compõem a EJA não possuem acesso às tecnologias ou apresentam dificuldades em dominá-la, a diferença entre um professor qualquer e aqueles que aplicam a alteridade será o respeito e a compreensão pelos educandos. Lembrem-se ainda que, segundo Freire, “Ensinar não é transferir conhecimento”. Então, fomentar nos alunos sua autonomia para que suas identidades sejam desenvolvidas, principalmente com suas capacidades críticas e de argumentação, sem deixar de lado o ético e a tolerância.

Por fim, desejo a todos que continuem a realizar seus trabalhos da melhor forma possível, tendo a segurança do conhecimento e compreensão de novos desafios com as tecnologias e

100 anos com Paulo Freire

possibilitando, da melhor maneira possível, o processo de ensino-aprendizagem daqueles mais frágeis. Sem mais para o momento, agradeço a atenção dedicada a esta carta e desejo um excelente trabalho e de muito sucesso nesta árdua caminhada.

Atenciosamente,



Sérgio Rodrigo Menezes de Freitas

QUARTA CARTA

Reflete sobre a prática educadora em termos políticos, econômicos, sociais, científicos e suas consequências para o ensino remoto de professores e alunos da EJA em geral.

Desenvolve na escola pública da EJA esforço conjunto com criatividade, preocupada em ensinar a aprender, fomentar nos alunos a reflexão, a cidadania e a crítica social a partir da *Pedagogia da Autonomia*.

Esperança-PB, 23 de novembro 2020

“Não há docência sem discência” (PA, p. 23).

CARTA ABERTA AO (À) PROFESSOR (A) DA EJA

Caríssimo (a) Professor (a) da EJA,

Em tempos atípicos e difíceis quanto os que estamos enfrentando nesse ano de 2020, em consequência da pandemia do coronavírus da Covid-19, faz-se necessário repensarmos as nossas práticas educadoras, nossa abordagem, nossa didática, mas, sobretudo, nosso posicionamento diante das diversas situações a

serem enfrentadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Tenho plena convicção de que todos nós estamos nos esforçando ao máximo diante do cenário atual para fazer o melhor por nossos educandos, num esforço mútuo que também conta com a participação essencial desses educandos. Temos consciência de que a educação é um pilar importantíssimo para o desenvolvimento de uma nação, e, sem ela, não conseguimos avançar em termos políticos, econômicos, sociais e científicos, ou seja, em todas as áreas. Já dizia Paulo Freire: toda educação é política e não existe neutralidade. Enquanto a missão da “educação bancária” é eliminar a capacidade crítica dos alunos e acomodá-los à realidade. Mas, a “educação problematizadora” de que trata a

Pedagogia da Autonomia, que discutimos no fórum de sala de aula da EJA-I, revela que as ideias de Freire (1996) querem despertar a consciência dos oprimidos, inquietá-los e levá-los à ação libertadora. Essa premissa nos convida a repensar nosso papel e nosso compromisso de professor/educador nos dias atuais.

Diante de tantos desafios, os impactos sofridos na Educação Básica, mais especificamente na modalidade de ensino voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente na rede pública de ensino, a falta de atendimento neste período de pandemia foi o principal deles. As escolas públicas fecharam e, sem estrutura para dar suporte aos professores e alunos, algumas não conseguiram atender à rede pública de ensino por meio do uso das tecnologias digitais, com aulas on-line do ensino remoto. No caso da EJA, ficou bem mais complicado, porque temos alunos que moram em localidades que não possuem provedores de internet ou, quando existem, são de qualidade baixa, sendo, portanto, de difícil acesso aos moradores. Há casos, também, em que a localidade tem o provedor, mas os alunos e os professores não possuem condições financeiras de ter internet em suas casas. Sem contar com o fato de ambas as partes, muitas vezes, não terem os conhecimentos básicos das tecnologias, necessários para o uso. São muitas variáveis que inviabilizam a EJA.

Driblar um contexto social caótico, resgatar e reforçar os vínculos dos educandos com a cultura escolar e ajudá-los a desenvolver autonomia em seus processos de aprendizagem, sendo

protagonistas de suas relações com os conteúdos curriculares, não são novidades para professoras e professores de EJA no Brasil, um país que insiste em dificultar o acesso à educação formal a uma grande parcela da sua população. Evidentemente, a pandemia intensificou a exclusão de muitos estudantes, sem deixar de aumentar a sobrecarga e a responsabilização do educador, ao ampliar também as desigualdades sociais, já bastante agravadas pelas crises política e econômica.

Para solucionar as diversas dificuldades, é preciso um esforço conjunto, criatividade e apoio operacional. Desenvolver canais de comunicação via internet com os estudantes, dos mais variados segmentos de formação, tem sido uma prática universal. A criação de um espaço digital para a disponibilização de atividades não presenciais para os estudantes e de materiais de subsídio pedagógico para os professores também é uma saída. Como também a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a formação dos professores, com o objetivo de facilitar o gerenciamento do trabalho remoto. São inúmeras as possibilidades de trabalho, cabendo ao educador buscar meios que possibilitem uma prática educativa mais eficaz.

Uma educação preocupada com a cidadania precisa ensinar a aprender, fomentar nos alunos a reflexão e a crítica social com vistas a práticas de construção consciente de suas próprias trajetórias, assim como dos mundos de que participam. É dessa maneira que podem nascer possibilidades reais de emancipação e enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais, sem a qual não há democracia viável.

Cordialmente,

Rafaela C. da Costa, graduanda em Pedagogia – UEPB

QUINTA CARTA

Aborda assuntos de questões tecnológicas e educação na modalidade da EJA em contexto da pandemia, conforme discutido no fórum da disciplina EJA-I.

100 anos com Paulo Freire

Fornece saberes necessários à prática educativa de educador educando para, no final, dizer com Freire que: “o espaço pedagógico é um texto para ser lido constantemente, escrito e reescrito”³¹, a partir da *Pedagogia da Autonomia*.

Professora, Natália Nunes – 1ª ao 5º ano da EJA

“Ensinar exige comprometimento” (PA, p.108)

Olá, professora Natália!

Eu me chamo Lucynara, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. Venho por meio desta carta abordar assuntos pertinentes para o momento que estamos vivendo em nosso país e que refletem diretamente na nossa educação.

Compreendemos que vivemos na era das tecnologias, que gera um grande consumo de informações a todo o tempo. Porém, nos deparamos com um cenário para o qual não estávamos preparados: nos adaptar a uma nova realidade nas escolas, nos afastar das salas de aula e realizar atividades remotas. Com isso, não menos importante é observar que, mesmo diante de todos esses aparatos tecnológicos, muitos alunos, e principalmente os alunos do Ensino de Jovens e Adultos – EJA, não têm acesso a essas tecnologias, sem falar que são alunos que já buscam tal modalidade de ensino por terem estudos atrasados ou até mesmo pelo trabalho. Então, é preciso que, neste momento, o professor volte seu olhar para a realidade desses estudantes.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, obra que discutimos no fórum de sala de aula remota sobre “Ensinar é reciprocidade de aprendizagem em todos os momentos”. Além disso, “Ensinar exige comprometimento”. O autor faz essa abordagem em que o educador deve voltar-se para o aluno, compreendê-lo para além da sala de aula, entender que ele tem uma realidade e que não é possível ser professor sem se pôr no lugar dele.

¹⁴ Freire (1996, p.38).

100 anos com Paulo Freire

Contudo, também é cabível nesse momento que os estudantes vejam o professor como um aprendiz, pois, ao vivenciar esse contexto, sabemos que o educador não recebeu total formação para passar por esse momento. Então, você, como professora, também tem o direito de ser compreendida e Freire deixa isso claro quando aborda que “o espaço pedagógico é um texto para ser lido constantemente, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p. 38). Sendo assim, é preciso solidariedade de ambas as partes para que haja uma aprendizagem democrática.

Lucynara Figueiredo de Moraes
Curso Licenciatura em Pedagogia

SEXTA CARTA

Apresenta desafios do ensino remoto, com o acesso às ferramentas digitais entre professores e alunos da EJA para que a educação continue.

Mostra os saberes necessários à prática educativa como possibilidade de agregar no ensino da Física não só o cálculo, mas também a sua relação com a sociedade e o meio ambiente, com base na *Pedagogia da Autonomia*.

Agradece à professora da graduação pelo conhecimento dado sobre a EJA, a oportunidade de ler, discutir e socializar a aprendizagem do livro de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia*, com seu ex-professor do Ensino Médio; a presença e a troca de experiências dos colegas da turma de Física, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Pedagogia da turma 2020.1 da UEPB.

Umbuzeiro-PB, 3 de dezembro de 2020
“Ensinar exige liberdade e autoridade” (PA, p.117).

Prezado professor Felipe Barreto,

Todos os professores foram pegos de surpresa com a chegada dessa pandemia. Tivemos que nos aperfeiçoar para encarar essa nova realidade. O ensino remoto está sendo um desafio para todos os professores e alunos. Mesmo com todas as

100 anos com Paulo Freire

dificuldades, na preocupação para que o ensino alcance todos os alunos, visto que cada um possui uma realidade diferente; também o desafio em aprender a manusear as ferramentas digitais. Essas são algumas dificuldades. No entanto, o mais importante é que isso tem nos mostrado que somos capazes de superar e proporcionar que a educação continue.

Venho, por meio desta carta, apresentar um pouco do que estudamos e discutimos no fórum da disciplina da EJA (Educação de Jovens e Adultos - I) sobre o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996). Mostrar que é através dele que o ensino se trata de um processo que “exige pesquisa, criticidade, curiosidade, consciência do inacabado, disponibilidade para o diálogo e assim compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. O livro de Paulo Freire pode contribuir com o ensino da Física, pois ela é uma disciplina não muito querida pela maioria dos alunos, muitas vezes por ser percebida como um ensino tradicional, que prioriza a parte do cálculo matemático e acaba por não mostrar sua relação com a sociedade, com o meio ambiente. Um ensino tradicional, que mostra o produto final e “esquece o processo, em sua construção”. Assim, deixa de mostrar que “a Física é uma ciência em construção que necessita de curiosidade e criticidade”.

Gostaria de concluir agradecendo, em especial à professora Maria José Guerra, por ter nos proporcionado todo o conhecimento sobre a EJA. E dizer que essa pandemia tem mostrado a todos a importância dos professores, suas capacidades de se reinventar, se aprimorar e sempre buscar a melhor forma de proporcionar um ensino de qualidade. Assim, gostaria de parabenizar a todos os professores, mas também aos alunos, pois, nesse momento, o conhecimento depende principalmente deles. E ainda, espero que, ao compartilhar um pouco desse conhecimento adquirido durante a disciplina de EJA-I, isto possibilite encorajar e despertar ainda mais a busca de uma educação melhor.

José João de Souza Barbosa

Curso de Licenciatura em Física-UEPB

ALGUMAS IDEIAS SOBRE O LEGADO DE PAULO FREIRE: RUMO A UMA SÍNTESE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é reconhecido no mundo inteiro como um dos maiores pensadores educacionais do século XX. Com sua prática originária no Brasil e em uma série de regiões do mundo, seu pensamento sobre educação é expresso em diversos livros, artigos e gravações em áudio e vídeo, que cobrem o mundo inteiro. A sua obra abordou principalmente a área da educação de adultos, mas ele escreveu também sobre a educação em geral, incluindo desde a formação inicial até o ensino superior. Freire também trabalhou com alfabetização de adultos no contexto do Movimento de Cultura Popular Paiva (1983 p.46-52). Ele estabeleceu uma conexão entre “ler a palavra e o mundo,” a qual se tornou um aspecto distintivo de sua abordagem pedagógica, que pretende a libertação do sujeito das amarras que o mantêm afastado de sua verdadeira dimensão histórico-social. Para este pedagogo, a existência do ser humano se efetiva por meio do diálogo, na/com a comunicação (FREIRE, 2000, p. 115-116).

Expressar-se por escrito através de cartas era uma prática constante de Paulo Freire: “uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava” (FREIRE, 2000, p. 8). A prática educativa no pensamento desse pedagogo consistia no exercício da coerência com a prática do “diálogo que requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” Freire e Shor (2003, p.124). Por isso, interessa pensar sobre o diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado que precisava se apoiar em um instrumento coerente. A carta está entre os artefatos mais aplicados na comunicação do cotidiano, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo onde converso, falo, discuto, conferencio, por meio do escrito. Dessa forma, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo a respeito do que verdadeiramente, importa enquanto legado deixado por Paulo Freire. Um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra, de modo ordenado, a reflexão e o pensamento dos interlocutores; um diálogo que exercita a amorosidade para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente com respeito, cria vínculos de compromisso. E isso nos leva necessariamente a compreender a razão

pela qual Paulo Freire tem cinco obras em cujos títulos, aparece a palavra “carta”, quais sejam: **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; **Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais**. República de São Tomé e Príncipe: Ministério de Educação e Desportos, 1980; **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993; **Cartas a Cristina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 e **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. É possível, verificar, além disso, outras cartas encantadoras que Paulo Freire escreveu para diferentes pessoas e conteúdos próprios, as quais estão publicadas por Nita Freire em sua obra **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Vila das Letras, 2006.

A releitura do livro *Pedagogia da Autonomia* revelou uma contribuição essencialmente significativa, já ofertada no texto de Paulo Freire (1996), bem como no sentido de refletir sobre o conceito de formação permanente dos educadores/educandos e o desenvolvimento profissional dos educadores/educandos não só em relação aos saberes da prática. Essa “formação permanente é de ordem experiencial” Cavaco (2009, p.220-227), e inclui a ação pedagógica, criatividade, continuidade na formação, participação, instigar o aluno, comunhão entre educador e educando, ser irrequieto, criticidade, ser político, conhecimento prévio sobre o educando, sonhar, ser pesquisador, rigor, curiosidade.

Importa saber, sobretudo, na prática do ensino remoto à emergência da COVID-19, aspectos em que o desenvolvimento profissional do educador não se restringe somente às ações pedagógicas, ao conhecimento e à compreensão de si mesmos, ao desenvolvimento cognitivo ou ao teórico. Interessa, ainda, não só a ética e valores na formação docente, mas as questões da situação trabalhista, em relação à demanda do mercado de trabalho, ao salário, ao ambiente de trabalho na instituição na qual se exerce o trabalho, à promoção que existe dentro da profissão, à carreira docente e às estruturas hierárquicas. Isto implica a formação inicial e permanente que a pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

100 anos com Paulo Freire

Ou seja, são os fatores que impedem ou possibilitam que os educadores progridam no exercício de sua profissão. Além disso, o processo de educação para o autor está centrado em torno do conceito de práxis, um processo educacional por intermédio do qual o educando é encorajado, por meio do diálogo crítico autêntico, a revelar algumas das contradições sociais existentes em uma comunidade e para além dela. A práxis constitui o meio pelo qual os educandos engajam-se em um processo de alfabetização crítica. Enfim, o processo de educação que defende Paulo Freire é democrático e também tem uma dimensão de aprendizagem coletiva.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *In: Educação Unisinos*. Vol.13, nº 3, 220-227, setembro/dezembro, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** [recurso eletrônico]. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. 10.ed. Tradução de Adriana Lopes, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Apresentação. *In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da*

100 anos com Paulo Freire

aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

LEITE, Lígia C. Morais *et.al.* Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire. *In*: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A; Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação - SEPE, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2.ed.- São Paulo: Loyola, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE PAULO FREIRE PARA O ENSINO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DE FORMA CRÍTICA: ABORDAGENS PRELIMINARES

Marielle Barros de Moraes³²

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre Paulo Freire em seu centenário é mais do que desafiador neste período da realidade brasileira em que, mais uma vez, Paulo Freire é “convidado” a exilar-se e suas ideias educacionais passam a ser novamente perseguidas. A perseguição a Paulo Freire vem ocorrendo nos discursos de uma parcela da sociedade, mas também está inserido em setores conservadores da esfera educacional. Este fato ocorre ainda mais numa área como a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, cujo tecnicismo, por vezes, chega a deixar de lado a ideia de que a educação deve ser uma prática libertadora e não um apanhado de técnicas que se deve aprender sem maiores questionamentos do seu porquê e sem lhes dar uma perspectiva histórica e crítica. E é nesse entremeio que esta reflexão se insere, ou seja, num contexto histórico em que Paulo Freire, mais uma vez, é visto como alguém, cujas ideias, devem ser expurgadas da Educação Brasileira, em um momento em que o conservadorismo ressurgue sem o menor pudor na sociedade brasileira e alhures e onde a intelectualidade brasileira crítica, volta a ser perseguida em nome de uma educação onde a técnica passa a ser cada vez mais valorizada por alguns setores da sociedade, em detrimento da reflexão crítica em torno do uso das técnicas e das tecnologias.

Nunca é demais lembrar que Paulo Freire é um dos autores mais comentados, tanto no Brasil, quanto no exterior. Suas ideias permanecem entre nós, tanto por meio de suas obras que nos convidam

³² Professora Adjunta A2 do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo, com período de Doutorado Sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará.

a cada dia a refletir e transformar a educação brasileira, em todos os níveis; quanto por meio de seus comentadores mais apaixonados, como também de seus opositores mais radicais. O fato é que Paulo Freire continua como pauta do dia e é, assim como sua obra, não rotulável, como muitos- opositores e apaixonados- por vezes, querem fazer crer; no entanto, é certo que seu pensamento vem influenciando correntes teóricas de diversas áreas de conhecimentos, a exemplo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

Numa sociedade cada vez mais baseada em informação, onde esta se torna mercadoria a ser sempre mais capitalizável, os sujeitos que possuem as habilidades de lidar de forma competente com essa informação estão em posição de vantagem nesse enorme mercado global informacional. Não à toa fala-se cada vez mais que, na sociedade contemporânea, aqueles que detém informação, detém também o poder. Este fato de a informação ter se tornado mercadoria valiosa na tão aclamada Sociedade da Informação, fez surgir uma sociedade que, de um lado, têm indivíduos que possuem acesso à informação de qualidade, além de uma formação que lhes possibilita analisar criticamente as informações para a tomada de decisão; e de outro, indivíduos que sequer o letramento básico lhes foi proporcionado, ou quando o foi, poucas oportunidades tiveram de desenvolver um letramento crítico.

Numa tentativa de minimizar, ou mesmo de erradicar essa brecha informacional existente na sociedade, é que diversos pesquisadores da área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação vêm discutindo e elaborando estratégias que visam a competência em informação dos cidadãos. Esses bibliotecários, desde a abertura das bibliotecas públicas no final do século XIX, vêm buscando com que essas instituições passem de fato a executar seu papel social e educativo. Esse papel social e educativo dos bibliotecários perpassa o ensino do uso dos materiais de informação em todos os seus formatos, sejam analógicos, ou digitais. No entanto, não basta o ensino do universo informacional ocorrer de forma acrítica, nem mesmo o bibliotecário se posicionar acriticamente em seu fazer profissional, pois, como já ensinou Paulo Freire (1986, p. 25), “a compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura,

demanda a compreensão crítica da biblioteca”. Portanto, o ensino de competência em informação no âmbito das bibliotecas não pode ocorrer de forma acrítica. Essa atuação que busca ensinar o uso das mais diversas fontes de informação, analógicas e digitais, é o que, no campo da Biblioteconomia, se denomina de *Information Literacy*, termo que, no Brasil, vem sendo traduzido pelos profissionais desse campo como Competência em Informação.

Diante desse cenário esboçado, é que surge a seguinte indagação: *O pensamento de Paulo Freire pode contribuir com o ensino de competência em informação nos cursos de Biblioteconomia? Numa sociedade cada vez mais dividida entre quem tem acesso e quem não tem acesso às informações, como as ideias freirianas podem auxiliar a atuação de bibliotecárias e bibliotecários?*

A fim de tentar responder a esta indagação, foi assim que delineamos os nossos objetivos. **Objetivo Geral:** Relatar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para o ensino de competência em informação nos cursos de Biblioteconomia. **Objetivos Específicos:** a) esboçar o desenvolvimento da Competência em Informação; b) refletir de que maneira as ideias de Paulo Freire podem contribuir com a formação de um bibliotecário competente de forma crítica em informação.

Neste estudo buscamos destacar o confronto dialético entre: a) a brecha informacional na sociedade da informação; b) a formação dos bibliotecários inseridas na dialética: formação humanística x formação técnica.

Arelados aos objetivos elencados anteriormente, constituímos um discurso teórico que tem por base o pensamento de Paulo Freire e, para tanto, apoiamo-nos na Pesquisa Exploratória de cunho bibliográfica, a fim de explorar em livros e artigos de Paulo Freire aspectos que contribuam com a formação do bibliotecário para a Competência em Informação de forma crítica, portando-se ele como educador-educando nos mais diversos espaços sociais nos quais irá atuar.

Este capítulo encontra-se dividido em três partes, além desta introdução e das nossas proposições. Na primeira abordaremos a história e os conceitos de competência em informação, até os

desenvolvimentos teóricos atuais. Na segunda dialogaremos com Paulo Freire, apresentando as questões relacionadas ao ensino e uso do universo informacional, em especial, as ideias relacionadas às tecnologias. No último capítulo, tecemos algumas considerações sobre aspectos encontrados em algumas obras de Paulo Freire que podem contribuir com o ensino de competência em informação de forma crítica.

2 Competência Em Informação

A competência em informação é um assunto que está cada vez mais na ordem do dia do campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação na contemporaneidade. Temas como desinformação, *Fake News*, Pós-verdade estão sendo debatidos e pesquisados no sentido de se analisar qual a contribuição que esses campos de conhecimentos podem oferecer para diminuir esses problemas do campo da informação. No Brasil contemporâneo, percebe-se uma crescente brecha digital entre aqueles que possuem e os que não possuem acesso às informações e às Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC). Este fato ficou ainda mais visível no ano de 2020 com a pandemia da COVID-19, onde as escolas e universidades tiveram que transformar rapidamente suas metodologias de ensino e inserir as TIC em seus processos, sendo que um dos problemas encontrados foi não apenas a falta de computadores e de redes, mas sobretudo, as competências necessárias para operar os computadores, bem como utilizar a infraestrutura tecnológica para realizar esse processo. Ou seja, além da falta de equipamentos e de redes, muitos dos alunos não possuíam competências informacionais para que se efetivasse o ensino remoto em escolas e universidades.

Originalmente denominada de *Information Literacy*, a Competência em Informação foi cunhada pelo bibliotecário estadunidense Paul Zurkowski, em 1974, numa proposta à *National Commission on Libraries and Information Science*, quando ele era presidente da *Information Industry Association* (IIA), uma associação comercial fundada em 1968. Nesse período, os papéis de bibliotecários e as atividades de informação no setor privado estavam passando por grandes transformações, e não estava restrita apenas às bibliotecas,

editoras e escolas tradicionais, mas abrangia todos os meios físicos explícitos, formais e informais para a comunicação de conceitos e ideias.

Para Zurkowski (1974) ser competente em informação é ser capaz de encontrar o que é conhecido ou conhecível sobre qualquer assunto, ou seja, são pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação para o seu trabalho e que sabem utilizar a ampla gama de ferramentas de informação, bem como fontes primárias para resolver seus problemas. Zurkowski se preocupava com o fato de que as pessoas poderiam até saber ler e escrever, no entanto, muitas vezes, não sabiam como buscar e usar a informação para resolver seus problemas e consequentes necessidades de informação. Com isso, o autor tinha como prioridade estabelecer um grande programa nacional para alcançar a Competência em Informação até o ano de 1984 nos Estados Unidos e, nesse documento, há um interesse comercial implícito, como o mesmo afirmou num artigo publicado 39 anos depois.

A Competência em Informação surgiu em 1974, porém ela só foi entendida a partir de uma perspectiva crítica com os estudos de Hamelink (1976) que relacionou a competência em informação como um mecanismo para auxiliar o público a se libertar dos efeitos opressivos da mídia pública institucionalizada. O autor sugere a criação de canais de notícias alternativos que pudessem atuar neutralizando os canais dominantes de comunicação pública. Outro autor que nesse período realiza uma análise mais crítica em relação à Competência em Informação é Owens (1976) que realiza uma conexão entre ela e a cidadania ativa. Ou seja, o autor já alerta para a conexão entre a competência em informação e a cidadania ativa para a sobrevivência das instituições democráticas, uma vez que cidadãos competentes em informação estão em posição de tomar decisões mais inteligentes do que aqueles que não são competentes em informação.

Nos anos de 1980, Olsen e Coons (1989 apud BEHRENS, 1994) afirmam que consideram a Competência em Informação inserida no espectro mais amplo da alfabetização, pois se trata de entender o papel e o poder da informação, ter a capacidade de localizá-la, recuperá-la e usá-la na tomada de decisões, além de gerar e manipular a informação usando processos eletrônicos. Para os autores, se trata de

uma expansão necessária da noção tradicional de alfabetização e uma resposta à revolução da informação.

No entanto, foi apenas no final dos anos de 1980 e começo dos de 1990 que os pesquisadores passam a enfatizar o papel das bibliotecas na reforma educacional e o consenso de que, para melhorar a educação, seria vital que as bibliotecas passassem a integrar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, passa a ser enfatizada a ideia de que para os alunos se tornarem competentes em informação, eles devem dominar as habilidades de manipulação de informação e esse conhecimento deveria estar integrado ao currículo escolar, o que tornou a Competência em Informação uma questão educacional, com professores e bibliotecários em papel de liderança. É nesse período que surge a definição de Competência em Informação da American Library Association (1989, tradução nossa):

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. [...] Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela.

Portanto, nos anos de 1990, o significado de *Information Literacy* proposto pela ALA foi amplamente aceito e se tornou uma questão importante na Biblioteconomia, pois a profissão viu nela uma forma dos seus membros contribuírem para uma sociedade de aprendizes ao longo da vida e, assim, o movimento da *Information Literacy* tornou-se pauta cada vez mais presente na área da Biblioteconomia.

Ninguém duvida da necessidade de saber ler e escrever para a inserção dos sujeitos na sociedade. Por mais que vejamos vários programas de alfabetização sendo implementados no Brasil, é certo que ainda há pessoas plenamente que não são alfabetizadas, nem letradas à maneira analógica e já se lhes ocorre um novo tipo de analfabetismo, o analfabetismo relativo ao uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação e que os atores envolvidos com a educação, a exemplo de educadores e bibliotecários, não podem ficar alheios.

Diante do novo cenário informacional que se apresenta nessas duas primeiras décadas do século XXI, onde percebemos um uso cada vez mais crescente das redes sociais digitais, bem como de diversos aparatos infocomunicacionais digitais, e sem que os usuários possuam as competências necessárias para o uso desses aparatos em práticas sociais significativas e éticas é que quase quarenta anos após o seu primeiro relatório, Zurkowski (2013) publica um novo documento não apenas voltado para os setores produtivos da sociedade, como os bancos, governo, mas para a sociedade civil, buscando engajá-la politicamente. Nesse documento, o autor conclama a sociedade para a criação de um programa de Democracia Direta, salientando o pensamento crítico como pedra angular para a democracia direta, bem como a necessidade de se criar regras para as infovias da informação, regras essas que seriam elaboradas por uma coalização de cidadãos. Para ele, assim como ao se criar o automóvel foi necessário criar regras de trânsito nas estradas, nas infovias também serão necessárias, e o desenvolvimento dessas regras, para o autor, pode ser apoiado pelos bibliotecários e outras pessoas que compreendem a função da Competência em Informação.

A Competência em Informação continua avançando em teorias e práticas no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, inclusive estabelecendo padrões para a implementação de formações no nível superior, a exemplo do *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000), e o adotado recentemente: *Framework for Information Literacy for Higher Education* (2016), porém continuam com a mesma perspectiva do Zurkowski de 1974, a saber de uma formação mais técnica para o aprendizado da Competência em Informação, a fim de atender à indústria da informação cada vez mais crescente.

É realizando uma crítica aos padrões e à uma formação mecanicista na Competência em Informação que essa abordagem, a qual reflete mais criticamente sobre as informações, e que não busca apenas treinar os cidadãos nos recursos de informação, vem sendo denominada na literatura da Biblioteconomia e da Ciência da Informação de Competência Crítica em Informação.

Nos últimos dez anos venho dedicando minhas pesquisas e refletindo sobre a formação de bibliotecários como alfabetizadores em informação, a fim de termos uma sociedade que saiba manejar de forma crítica a informação. Esse objetivo se torna ainda mais forte em minhas pesquisas neste Brasil contemporâneo, onde as Fake News e as desinformações se tornam pauta do dia e passam a estar presentes em governos, escolas, nas relações sociais entre os sujeitos tanto no ciberespaço quanto fora dele. E é aqui que minhas pesquisas se encontram desde 2013, ou seja, na busca de uma vertente crítica para a Competência em Informação em bibliotecas e em outros espaços infoculturais, bem como nos currículos de formação de bibliotecários, profissionais por excelência que atuam no ensino da Competência em Informação.

Portanto, entendo como Competência em Informação, a qual na época da escrita da tese preferi não traduzir para o português, uma vez que ainda não havia encontrado uma tradução que me satisfizesse, é que ela:

[...] não é apenas o ato de treinar as pessoas na aplicação dos recursos informacionais para seu trabalho, mas, sobretudo, é educar os sujeitos para a problematização do mundo, para saber fazer as suas questões, para, a partir daí saber como localizar, selecionar, usar e reusar as informações objetivando a solução de suas questões (MORAES, 2017, p. 56).

Esta foi uma primeira aproximação àquilo que o campo da Biblioteconomia vem, na atualidade, denominando de *Critical Information Literacy* - Competência Crítica em Informação (CCI). Nesse período, minhas reflexões sobre Paulo Freire vinham se desenvolvendo e avançando cada vez mais. No mestrado (2010-2012), aluna do Prof. Celso Beisiegel, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, passei a aprofundar os estudos sobre Paulo Freire e, como pesquisava a área da Competência em Informação na formação de bibliotecários, percebi um diálogo profícuo com o autor para debater essas questões. Um autor crítico, cuja leitura se torna cada vez mais necessária num momento em que a crítica se tornou um bem raro.

O campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, desde 2005, vem refletindo sobre a Competência Crítica em Informação e utilizando a teoria de Paulo Freire para desenvolver esse campo de

estudos e de atuação dos bibliotecários. Em uma revisão de literatura sobre os dez anos da Competência Crítica em Informação, Tewell (2015) afirma que este campo da CCI questiona as suposições amplamente aceitas da Competência em Informação, como a sua neutralidade pedagógica e o seu ensino baseado em instruções e modelos. Mas, o que é Competência Crítica em Informação? Para a autora anteriormente mencionada, trata-se de um campo que examina a construção social e as dimensões políticas da informação, problematiza o desenvolvimento, uso e objetivos da informação. Atualmente, a literatura sobre CCI vem questionando as muitas suposições amplamente aceitas sobre a Competência em Informação e a educação nas bibliotecas. Para tanto, a CCI utiliza-se dos pressupostos da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica para as suas reflexões, sendo que, no campo da Pedagogia um dos autores utilizados para refletir sobre a práxis da CCI é Paulo Freire.

3 Paulo Freire: Contribuições Para O Ensino De Competência Em Informação De Forma Crítica

Paulo Freire, nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921, quatro anos após a Revolução Russa de 1917. Alfabetizado por seus pais à sombra das mangueiras de sua casa, escreveu suas primeiras palavras no chão com gravetos de árvores. Terminou seu curso primário em uma cidade próxima ao Recife, chamada Jaboatão e foi ali que perdeu seu pai, aos 13 anos, um tenente do exército, vítima de uma queda de cavalo em um desfile em comemoração ao dia 7 de setembro. Aos 21 anos, tornou-se professor de Língua Portuguesa, no Colégio Oswaldo Cruz, onde estudara e, em 1959, defendeu sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*, na Universidade do Recife, obtendo o título de Doutor em Filosofia e História da Educação.

Pesquisadores a exemplo de Celso Beisiegel afirmam que quando Freire escreveu seu primeiro livro era um pensador influenciado por Karl Mannheim, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e outros. Fonseca (2011) afirma que em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire se inspirou no nacional-desenvolvimentismo, ideário elaborado no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Assim, até a metade da década de 1960,

Freire tinha como suas principais fontes de referência o nacional-desenvolvimentismo, o existencialismo cristão e o escolanovismo.

Portanto, a partir desse momento, vamos refletir sobre como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir com o ensino de competência em informação de forma crítica, além de como suas ideias podem ser usadas visando a formação de bibliotecários críticos em sua atuação com CoInfo. Para tanto, começamos nossa reflexão a partir de uma de suas primeiras formulações teóricas, *Educação e Atualidade Brasileira*, a qual foi escrita em 1959, cuja obra é sua tese de concurso para a cadeira de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Nesse período, Freire (1959) afirmava da necessidade de se planejar a educação, respondendo às marcas e aos valores da sociedade para a qual o planejamento educacional está sendo efetuado, uma vez que o processo educativo, para ele, só poderia funcionar dessa forma, ora atuando como uma força estabilizadora, ora como um fator de mudança. Desta maneira que ele insistia na necessidade da descentralização da educação, a fim de que as escolas estivessem vinculadas à sua realidade local, regional e nacional, aproximando o educando da responsabilidade na realização da sua própria vida. Assim é que Freire falava de fazer uma universidade brasileira, enraizada na realidade brasileira e não “meias Harvads”, como ele mesmo falava.

Foi em sua tese de doutorado que ele começou a falar, também, de uma nova perspectiva para o ensino universitário, principalmente, no que diz respeito ao conteúdo programático dos cursos de ensino superior. Freire afirma da impossibilidade do ensino de técnicas sem a problematização das estruturas em que se darão essas técnicas. Ou seja, em relação à Biblioteconomia e à Ciência da Informação, não há a possibilidade de se ensinar as técnicas, tanto da organização documentária, quanto dos padrões de Competência em Informação da ACRL, sem problematizar os contextos em que essas técnicas são elaboradas. Os padrões da Competência em Informação, em geral, são importados de países cujo desenvolvimento tecnológico está bastante avançado, e, na maioria das vezes, são “impostos” por empresas privadas. A saber, o ensino de tecnologia em alguns lugares está muito mais voltado a uma certa educação bancária das tecnologias

proprietárias, do que para a liberdade do educando de elaborar tecnologias e entender seus processos. Portanto, não há como ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que essas técnicas estão inseridas. Antes de pensarmos em adotar padrões importados de outros países, seria importante problematizá-los e começar um programa tendo como ponto de partida a busca do conteúdo programático, em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação do conhecer. Esses conteúdos não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos (professor/aluno), isoladamente. No âmbito do ensino universitário, Paulo Freire nos ensina que:

Parece-nos indispensável, para qualquer universitário brasileiro de hoje, estudo, não só teórico, mas acompanhado da observação direta, de nossa realidade política em elaboração. De nossa realidade econômica. O debate de nossos problemas agudos. Estudos e debates que fossem feitos através de disciplinas como a sociologia, cuja presença em todos os cursos universitários, como estudo geral ou especializado, nos parece de grande importância, e a teoria política. Sociologia e teoria política, nunca, porém, verbalizadas ou academizadas (FREIRE, 1959, p. 116).

Partindo desse pensamento de Freire, ao se ensinar os conteúdos de Competência em Informação, além de problematizá-los é importante que esse ensino se dê não apenas de forma teórica, mas sobretudo, de forma que a teoria e a prática estejam mescladas. Ou seja, problematizar o conteúdo, realizar observações diretas em instituições informativas-documentais, tais como arquivos, bibliotecas, museus, escolas, sobre de que forma o ensino da competência em informação está sendo realizado nesses espaços. É como Freire (1983) falava em sua obra *Extensão ou Comunicação*³³, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados, e o que mediatiza os sujeitos do conhecimento, tanto pode ser um fato concreto, do cotidiano dos educandos, quanto as teorias de sala de aula. A tarefa do educador é de ser o problematizador do conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de doá-lo, como se fosse algo já elaborado, acabado, mas sim de construir em conjunto os conhecimentos a serem dialogados nos ambientes em que

³³ Publicado originalmente em 1979.

o educador-educando e o educando-educador estão mediatizando conhecimentos.

E é assim que a Competência em Informação a partir de uma perspectiva crítica pode ocorrer nesses espaços, não apenas como transplantes mecânicos e alienantes de práticas realizadas no exterior, mas numa negociação cultural em que não se fechando às outras culturas, faça ocorrer uma Competência em Informação brasileira. Foi o que nos ensinou Freire (1978) em suas Cartas à Guiné-Bissau, onde ele falava da necessidade de se superar a educação bancária (que é bacharelesca, verbosa) e de se passar a identificar os currículos com a atualidade brasileira.

Além dessa perspectiva de uma Competência em Informação brasileira é necessário estar atentos à dialética formação humanística *versus* formação técnica, haja vista que Freire (2008) afirmava que a formação técnica também é uma prioridade, mas que ao seu lado é necessária uma formação que leve os educandos a refletir sobre as origens daquelas técnicas, e tomar essas técnicas como objetos de reflexão. A saber, são necessárias reflexões sobre os usos dos aparatos técnicos, de suas origens, quem são os proprietários daqueles dispositivos que os educandos estão aprendendo a manejar. Ou seja, refletir sobre o uso de tecnologias já prontas, ao invés de ensinar os sujeitos a eles próprios irem criando e customizando tecnologias, o que passaria a possibilitar uma formação não escrava das tecnologias proprietárias, mas sim, libertadoras para as mais diversas possibilidades que as tecnologias possam ofertar aos seres humanos. Ou seja, para Freire (2008),

O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica mas, também, sobre os riscos a que nos expõe e de que Neil Postman nos adverte em extraordinário e recente trabalho". (FREIRE, 2008³⁴, P 132).

³⁴ Pedagogia da Esperança. Publicado originalmente em 1992.

100 anos com Paulo Freire

E é no sentido de que as tecnologias possuem tanto uma vertente positiva, quanto negativa e de que a competência em informação pode contribuir na formação de sujeitos mais éticos diante da Sociedade da Informação, que se torna necessária uma formação de bibliotecários para o uso das tecnologias de informação e de comunicação, bem como para as mais diversas mídias, de forma ética. Portanto, ao se falar no ensino de competência em informação de forma crítica, não há que se posiciona absolutamente contra as tecnologias de informação e de comunicação, mas sim, problematizá-la como nos ensina Paulo Freire:

“[...] logo de saída, que me sinto um homem do meu tempo. Não sou contra a televisão. Acho, porém- [...]-, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2013).

Portanto, o ensino de Competência em Informação de forma crítica não se trata apenas do ensino acrítico das técnicas, das tecnologias e dos aparatos infocomunicacionais, mas se trata de fomentar o pensamento crítico para o uso e criação de tecnologias para além da Sociedade da Informação tal qual ela está posta. É ensinar o exercício do pensamento crítico aos alunos, antes de ensinar a ferramenta em si, a fim de que os alunos controlem as tecnologias e não sejam controlados por ela.

Por Uma Formação Freiriana De Bibliotecários Em/Para O Ensino De Competência Em Informação De Forma Crítica

Nunca, talvez, a frase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai. (Paulo Freire, 2008).

O centenário de Paulo Freire é uma oportunidade ímpar de reflexão sobre os caminhos cheios de possibilidades transformadoras

que ele nos deixou. Num mundo onde as tecnologias perpassam todos os cenários da vida cotidiana, Paulo Freire se apresenta como um teórico que foi capaz não apenas de refletir sobre as mídias e tecnologias de seu tempo, mas também, nos deixou direcionamentos para compreender o cenário infocomunicacional hodierno.

A formação de nível universitário passa também pela necessidade de, cada vez mais, não apenas refletir sobre as Tecnologias de Informação e de Comunicação, mas sobretudo de se apropriar dela tanto como uma ferramenta pedagógica, quanto objeto de ensino teórico e prático na academia. No caso da Biblioteconomia e da Ciência da Informação essa necessidade se torna urgente, caso a área almeje ser protagonista no ensino das fontes de informação analógicas e digitais, informações essas que são produzidas de forma vertiginosa a cada milésimo de segundos por milhares de pessoas em quase todos os cantos da Terra. E é nesse ambiente esboçado que uma formação de bibliotecários crítica em e para o ensino de competência em informação se torna urgente. Uma formação de bibliotecários que promova nos alunos o apetite e a curiosidade diante do conhecimento e das tecnologias, bem como para a devida crítica a esses conhecimentos e tecnologias. Uma formação que se baseie no debate, no exercício do pensar crítico e não na formatação de alunos, tal qual se formatam os computadores. Uma formação de bibliotecários para o livre pensar, para o debate de ideias, para a não-descartabilidade dos saberes, tal qual se descartam os aparatos tecnológicos hodiernos, com sua obsolescência programada. E todas essas discussões deságuam nos currículos de formação desses profissionais, ou seja, que currículo a sociedade deseja que os bibliotecários e bibliotecárias possuam? Um currículo que forme um profissional para reproduzir a lógica vigente, ou um currículo que forme um profissional crítico diante do universo documentário existente e da sociedade? Portanto, se é um profissional crítico diante do universo documentário que se deseja, é necessário então tornar os setores educacionais das bibliotecas e centros de informação verdadeiros laboratórios dos saberes, onde não se faça reprodução, mas sim criação de conhecimentos. Daí a necessidade de se repensar os currículos de Biblioteconomia para a práxis da

100 anos com Paulo Freire

Competência em Informação, baseada na teoria e na prática de Paulo Freire, uma teoria em processo, aberta e crítica.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association, 2000.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: American Library Association, 2016.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Report of the Presidential Committee on Information Literacy**: final report. [s.l.], 1989.

BEHRENS, Shirley J. A conceptual analysis and historical overview of Information Literacy. **College and research libraries**, Chicago, p. 309-322, jul. 1994.

FONSECA, Sérgio C. **Paulo Freire e Anísio Teixeira**: convergências e divergências (1959-1969). Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares- uma introdução. In: _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986. P. 11-24.

_____. Educação e atualidade brasileira. 1959. **Tese** (Concurso para a cadeira de História e Educação) – Escola de Belas Artes, Universidade do Recife, Recife, 1959.

_____. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HAMELINK, Cess. An Alternative to News. **Journal of Communication**, n. 26, p. 122, Autumn, 1976.

MORAES, Marielle Barros de. Mediação, cultura e tecnologia nos currículos dos cursos de ciências da informação na Iberoamérica: repensando um campo científico. 2017. **Tese** (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OWENS, Major R. State Government and Libraries. **Library Journal**, n. 101, p. 27, Jan. 1976.

STRECK, Danilo R.; EDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed.rev.ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEWELL, Eamon. A decade of Critical Information Literacy: a review of the literature. **Communication in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24-43, jun. 2015.

ZURKOWSKI, Paul G. **The Information service environment relationship and priorities. Related Paper n. 5**. Washington: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. 30p.

_____. Information literacy is dead ... long live Information literacy. In: KURBANOGU, Serap et al. (Eds.). **Worldwide commonalities and challenges in Information Literacy research and practice**. Cham: Springer, 2013. V. 397, p. 1-10.

**AGORA EU JÁ SEI LER E ESCREVER!
A PEDAGOGIA FREIRIANA DIALOGANDO COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Marli Vieira Lins de Assis³⁵

Raimundo Nonato S. Damasceno Júnior³⁶

Reflexões iniciais

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 6).

Iniciamos este artigo com um depoimento de uma educanda que participou do projeto de alfabetização e letramento desenvolvido pela professora e pesquisadora Marli Vieira Lins de Assis:

Educanda: “Professora, eu só estudei até a segunda série e foi na roça, mal aprendi a assinar o nome. E uma pessoa que não sabe nem assinar o nome

³⁵ doutora em Linguística e mestre em Educação pela UNB, formada em pedagogia pela UCB e em Letras pela UNB; professora do curso de Pedagogia do IESB. Gerente de Projetos da Subsecretaria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: marlivieira.lins@gmail.com

³⁶ Raimundo Nonato S. Damasceno Júnior, mestre em Linguística pela UERJ, formado em Letras pela FE; professor do curso de Pedagogia da Faculdade JK Michelângelo. E-mail: raimundo.junior@jk.edu.br

direito passa por muitas dificuldades. Sem falar o tanto que ficamos dependentes dos outros. Isso é muito triste”!

Esse é o relato de muitos/as educandos/as que buscam na Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJA) a realização do sonho de aprender a ler e a escrever. Excluídos e excluídas não só da escola, mas também da sociedade, os educandos da EJA, após algumas tentativas, geralmente frustradas, se dirigem à escola com a expectativa de aprender a ler e a escrever e mudar de vida, inclusive tendo mais oportunidades não só de emprego formal, mas também de participação social. Nesse sentido, foi realizado o projeto de alfabetização/letramento: LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF) que vai ao encontro das propostas de educação progressista idealizadas por Paulo Freire.

Partiremos do pressuposto de que a educação tem um papel transformador na sociedade e que a escola, de maneira geral, precisa ser um espaço que tanto sistematize os conhecimentos curriculares quanto permita que os educandos possam se tornar cidadãos plenos, isto é, que exercem efetivamente sua cidadania. Neste sentido, compreendemos que a educação é o principal instrumento de humanização daqueles/as que sofrem com a opressão econômica, política e social.

Quando decidimos analisar a tese a partir da concepção freiriana, não nos distanciamos do objetivo central definido pela pesquisadora e coautora deste artigo, Marli Vieira, mas o complementamos, sobretudo porque enriquecemos a concepção de identidade quando nos dedicamos a observar os participantes da pesquisa como homem-sujeito histórico, social e cultural. Neste sentido, concebemos o homem como um indivíduo que deve ser reconhecer e se constituir como parte do mundo.

[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “outredade” do “não eu”,

ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 18).

Por fim, convém destacar que a tese se inseriu no campo das pesquisas sociais de caráter crítico e se debruçou sobre as questões de leitura e de escrita fundamentais para as práticas sociais cotidianas. As discussões e análises empreendidas na pesquisa refletem uma realidade recorrente no Brasil: pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa ou que a tiveram de maneira incipiente e que, conseqüentemente, não garantiram uma participação cidadã efetiva em sociedade. Neste sentido, a pesquisa que baseou este artigo, se justificou pela necessidade de refletir acerca de questões fundamentais que possam garantir cidadania plena às pessoas, como: letramentos, participações e (re) construção de identidades sociais.

Considerando as palavras iniciais apresentadas acima, passamos, a partir desse momento, a apresentar uma breve descrição do projeto acima citado³⁷.

Projeto de Alfabetização/Letramento - construção e reconstrução da cidadania: da opressão à autonomia, por meio do relato da pesquisadora Marli Vieira.

O projeto LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA – DF), acima contextualizado, foi idealizado durante as missas na Paróquia São Pedro, que fica na Região Administrativa de Taguatinga, também no Distrito Federal, próxima a Ceilândia. Em uma das celebrações, o pároco daquela igreja, Padre Moacir Anastácio, informou que, naquele ano, 2015, a festa do Dia das Crianças seria realizada na comunidade do Pôr do Sol, considerada pelas mídias, juntamente com a vizinha, Sol Nascente, a segunda maior favela do Brasil, ficando atrás apenas da comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro. Essas informações me chamaram muito a atenção, pois

³⁷ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33255>.

compreendi que havia necessidade de levar um trabalho com leitura e escrita àquela população relegada à própria sorte.

No dia doze de outubro, quando foi comemorado o Dia das Crianças, o padre Moacir Gondin, pároco na comunidade do Pôr do Sol, cedeu um local para que eu pudesse, então, entregar os convites do projeto aos/as moradores/as e para falar sobre a importância da leitura e da escrita. Nesse dia, conversei muito com os/as moradores/as que se mostraram interessados/as, principalmente porque, muitos adultos ou eram analfabetos ou se inseriam no rol dos alfabetizados/as rudimentares, elementares e intermediários, conforme os indicadores apresentados pelo INAF (2016).

O primeiro encontro foi realizado no dia 09 de novembro de 2015, na capela Nossa Senhora Aparecida, no Pôr do Sol. Compareceram 15 pessoas com idades entre 18 e 70 anos, com motivações diferentes, mas com um mesmo propósito: usar a leitura e a escrita com segurança em suas práticas sociais. Após uma breve apresentação dos participantes, eu expliquei que o objetivo central do projeto era contemplar a leitura e a escrita a partir das práticas sociais e das demandas do dia a dia dos/as educandos/as. A partir dessas decisões conjuntas, os/as educandos/as foram distribuídos a partir de seus anseios: aqueles/as que desejavam ampliar a leitura e a escrita por intermédio dos textos voltados às suas práticas sociais e aqueles/as que possuíam o interesse em aprender a ler e escrever, isto é, que desejavam ser alfabetizados.

Em outro momento, realizamos a primeira atividade coletiva com os educandos/a. Na oportunidade, organizamos os objetivos do projeto e as atividades que seriam contempladas ao longo dos encontros. Nesta ocasião, contei com a participação de um outro grupo muito importante: das alunas dos cursos de Pedagogia e Letras de duas instituições privadas de ensino superior do Distrito Federal que atuaram como monitoras do projeto. O projeto foi muito importante para a formação docente das graduandas que eram estudantes do último semestre e que tinham como experiência apenas o estágio supervisionado. Embora estivessem sob minha supervisão, elas compreenderam que esse desafio seria muito diferente das horas do estágio, tanto que elas prontamente me solicitaram textos que

100 anos com Paulo Freire

discutissem e trouxessem reflexões acerca da alfabetização de jovens e adultos, sobretudo sobre a proposta de alfabetização freiriana, além de encontros de planejamentos que permitissem discutir as experiências de cada uma durante as aulas.

Por fim, convém destacar aqui como as atividades foram sendo desenvolvidas no projeto. Inicialmente, solicitei aos educandos que falassem um pouco sobre a realidade deles/as e sobre a impressão que tinham acerca da comunidade do Pôr do Sol. Segue abaixo o recorte de algumas respostas, ressaltando que os nomes são fictícios.

Cora: professora, nossa realidade aqui é bem difícil, nós não temos nada aqui no Pôr do Sol: não tem escola, as ruas não são asfaltadas, não tem policiamento.

Naldão: eu não moro aqui no Pôr do Sol, moro no P Sul aqui pertinho, mas aqui no Pôr do Sol, o maior problema é o lixo, como aqui é sujo!

Félix: as pessoas não querem nem saber, sujam mesmo.

Cora: aí quando vem a chuva, entope tudo, acaba com tudo.

Rita: eu também moro no P Sul, mas a sujeira que traz muitas doenças aqui é muito grande.

Nita: a situação aqui é difícil professora!

A discussão acerca de um fato que faz parte do cotidiano e da realidade dos/as educandos/as surge a partir da concepção freiriana de tema gerador. Freire (1987) propõe que os assuntos a serem debatidos em sala de aula tenham relação com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças e com os temores dos/as educandos/as.

Ressalte-se, ainda, que a intenção não é analisar apenas a capacidade linguístico-gramatical detida pelo/a educando/a, mas, sobretudo, “[...] seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 1987, p. 50) Nesse sentido, o tema gerador surge a partir de uma reflexão acerca das relações homens-mundo e homens-homens.

100 anos com Paulo Freire

Com base nas indagações dos/as educandos/as, pergunto a eles/as quais outros assuntos poderiam ser trabalhados em sala de aula, algo que fizesse parte, efetivamente, do dia a dia deles/as:

Cora: professora eu queria aprender a escrever uma carta para meus parentes que moram longe daqui.

Félix: eu também tenho essa vontade.

Diante dessas falas, eu pergunto: Por que vocês querem escrever uma carta? E os educandos me respondem:

Félix: não dá para ficar ligando, escrever uma carta fica mais barato, mas sem saber, como é que escreve?

Cora: meus parentes moram longe, nem todos têm telefone e a gente não tem dinheiro para ficar ligando, então se eu aprender a escrever uma carta, aí fica melhor.

Ao retomar a palavra, eu informo que eles/as aprenderão sim a escrever esse gênero discursivo. Ademais, Bakhtin (2011) determina que os gêneros discursivos, por não serem uma manifestação previamente estruturada, são tipos relativamente estáveis de enunciados, uma vez que são moldados a partir da situação comunicativa em que estão inseridos e objetivam, antes de qualquer coisa, atender às necessidades dos falantes, como é o caso da carta que os/as educandos/as desejam aprender a escrever.

Freire (1996) contribui, com nossas discussões, afirmando que

a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere que, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona mais como o *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção [...] (p. 28).

As atividades que nortearam o desenvolvimento das atividades do projeto foram definidas pelos próprios participantes: (i) produzir textos que falassem sobre as doenças causadas pelo descarte irregular do lixo; (ii) escrever no celular e no computador; (iii) escrever cartas

para os parentes; (iv) escrever e-mail; (v) trabalhar com ortografia; (vi) desenvolver a oratória; (vii) compreender melhor a relevância dos autocuidados; (viii) ampliar os níveis de letramento e, consequentemente a cidadania.

As propostas foram seguidas de diversas etapas. Contudo, é importante ressaltar que todas eram construídas a partir de muita reflexão, sobretudo para atender o item viii – letramento e cidadania, ponto chave do projeto, uma vez que o objetivo principal foi trazer cidadania plena a essas pessoas, por meio dos usos sociais da leitura e da escrita. Para tanto, discutiu-se muito sobre identidade: os/as educandos/as foram indagados a pensar sobre eles/as mesmos/as, sobre o que eles/as representavam para a si e para a sociedade.

A ideia não era apenas ensiná-los a assinar o nome, mas sim fazer com que refletissem sobre a importância de se ter um nome, de se individualizar perante a sociedade, de ter uma participação social mais efetiva e de compreenderem que poderiam ter suas realidades transformadas por meio da leitura, da escrita e da reflexão conjunta, sempre partindo de suas realidades, necessidades e interesses pessoais e sociais. Freire (1996, p.32) ratifica nossas colocações ao afirmar que

como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Além disso, Freire (1987), ao discutir as relações homem-mundo na prática educacional, corrobora com a proposta do projeto em análise ao determinar que o conteúdo programático das aulas devem ser construídos a partir da situação presente, existencial, concreta, que reflete com as aspirações dos educandos/as. Para o autor “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no risível intelectual, mas no nível da ação.” (p. 49). E complementa:

100 anos com Paulo Freire

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (op.cit)

Neste contexto, apresentamos a seguir uma reflexão sobre o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, uma discussão importante para o que apresentaremos no decorrer do artigo.

Oficina de Letramentos: Usos da Leitura e da Escrita nas práticas sociais

O projeto Letramentos e Identidades Sociais surgiu para atender a uma demanda específica: a de pessoas que gostariam de ampliar sua leitura e sua escrita e saber utilizá-las com mais segurança em suas práticas sociais. Com base nos interesses específicos desse grupo bastante heterogêneo de pessoas, foram organizadas atividades considerando os interesses dos/as participantes e suas práticas sociais, conforme afirma Street (2010), em uma entrevista na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Em um momento de sua fala, o autor destacou: "Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem. Naquilo que realmente é importante para as pessoas e para suas práticas sociais".

Nessa perspectiva, logo no começo do projeto, foi perguntado aos/às educandos/as o que gostariam que fosse trabalhado nos encontros; que temas seriam importantes, que tipos de leitura e de escrita gostariam que fossem desenvolvidos ao longo das aulas. Para tais questionamentos, as seguintes repostas foram apresentadas:

Naldão: professora, a senhora poderia falar sobre os problemas que encontramos aqui no Pôr do Sol.

Então, a pesquisadora questionou:

Marli: a que problemas você está se referindo?

Naldão: saúde, trabalho, segurança, o lixo que é demais aqui.

Diante dessa fala, o seguinte retorno foi dado:

100 anos com Paulo Freire

Marli: olha, eu acho os temas importantes e interessantes, pois fazem parte da realidade de vocês, das experiências que vocês têm aqui no Pôr do Sol.

Nesse momento, percebemos que a proposta da pesquisa corrobora com os pressupostos de Street (2010), isto é, vislumbra-se que a leitura e a escrita precisam estar articuladas ao contexto em que os/as educandos/as e as professoras do projeto estão inseridos/as, não apenas para aprender a escrever ou para aprimorar as práticas de leitura e escrita, mas também para ter consciência social e cidadã.

A pesquisadora, então, prossegue com os questionamentos:

Marli: por onde vocês querem começar?

Cora: professora, podemos começar pelo lixo, porque é um problema grande e que gera outros problemas.

Marli: perfeito, então vamos começar pelo lixo. Primeiramente, gostaria de saber o que vocês sabem sobre lixo.

Naldão: lixo é tudo que não serve mais e que a gente joga fora.

Cora: são os restos.

Carlão: é o que não queremos mais.

Nita: é o que não presta mais.

Marli: muito bem, todas as respostas de vocês estão corretas. Mas por que o lixo incomoda tanto vocês aqui no Pôr do Sol?

Naldão: professora, é porque as pessoas aqui do Pôr do Sol são sem educação, jogam o lixo em qualquer lugar.

Rita: na rua, colocam na calçada antes do dia do lixeiro passar, aí os animais vêm e rasgam os sacos e os restos ficam jogados no chão.

José: professora, nós mesmos jogamos o lixo no chão, eu mesmo, às vezes, estou chupando balinha e quando vejo, já joguei o papel no chão e isso não pode.

Cora: eu mesma tenho umas pilhas lá em casa e não sei o que fazer com elas.

100 anos com Paulo Freire

Cora: professora, aqui no Pôr do Sol, quando chove, a água da chuva carrega todo o lixo que está nas ruas lá de cima aqui para baixo, na porta da igreja mesmo, fica tudo cheio de lixo, entope tudo, vira uma confusão.

Marli: ok, então vocês têm razão, o lixo é um grande problema aqui no Pôr do Sol, eu mesma vejo, quando estou chegando aqui para ministrar aulas para vocês, a quantidade de lixo jogado nas ruas. Então vamos falar sobre esse problema e ver o que podemos fazer começando por nós mesmos. Na próxima aula, faremos a leitura de um texto sobre os problemas que o lixo pode nos causar, ok?

Observamos que a proposta do projeto converge com os pressupostos de letramento, conforme versa Kleiman (2012):

No projeto de letramento, as atividades de leitura, escrita e fala devem oferecer aos alunos condições de “falar situadamente, questionando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita (p.29).

No segundo encontro, a aula teve como temática inicial “lixo e as suas consequências ao meio ambiente”. Esse momento foi bastante significativo, pois os/as educandos/as começaram dizendo que o lixo causa vários problemas, tais como: gripe, febre, vermes, doenças que ficam no limiar do senso comum, mas não falaram de algumas doenças que podem ser causadas pelo lixo. Depois dessa introdução ao tema, realizou-se a leitura de um texto acerca do assunto proposto.

Com base na leitura e nas discussões empreendidas, foi possível observar que os/as educandos/as não tinham consciência de que o lixo pode poluir o ar que respiramos e gerar mais doenças. Mas o que mais chamou a atenção deles/as foi o fato de o lixo provocar inundações. Ficaram espantados e ainda mais preocupados com a quantidade de lixo jogado nas ruas do Pôr do Sol.

Sobre essa consciência social transformadora e libertadora, Freire (1987, p. 38) afirma que:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

100 anos com Paulo Freire

Tendo a percepção de que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser pautado na concepção de que os homens são seres ociosos, rasos, a quem a escola deverá apenas completar com o conteúdo, começou-se a discutir o que cada um/a poderia fazer começando por sua casa e os/as participantes do projeto falaram:

Naldão: não colocar o lixo na calçada, antes do dia do carro do lixo passar.

Félix: não jogar o lixo no chão.

Félix: cuidar do nosso lixo e do lixo do nosso vizinho que não sabe dos problemas que o lixo pode causar.

Cora: saber onde descartar as pilhas.

Diante das falas, a pesquisadora apresenta um retorno positivo, parabeniza a todos/as pelas participações e apresenta um texto sobre as curiosidades em relação ao lixo.

A partir da leitura proposta, realizou-se um debate considerando o que já sabiam sobre o lixo e o que tinham acabado de aprender; foi um momento muito importante para os/as educandos/as, pois puderam expor as suas ideias, puderam ser ouvidos. Além disso, o texto foi uma grande novidade para todos/as, pois não conheciam as informações apresentadas e ficaram surpresos/as com algumas descobertas; com essa discussão, o segundo encontro foi finalizado. Nesse momento, trazemos outra concepção muito importante para o artigo que ora apresentamos ancorada na Teoria Social do Letramento, que vislumbra, segundo Barton e Hamilton (2000, conforme tradução de Rios 2015, p.155):

1. O letramento pode ser mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
4. O letramento é historicamente situado;
5. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Entendemos que a proposta aqui apresentada vai ao encontro das ideias de Street (1984), uma vez que ele afirma ser necessário sair

100 anos com Paulo Freire

das práticas de leitura e escrita que estão voltadas para o modelo autônomo de letramento, para as práticas que tratam a leitura e a escrita de forma articulada às práticas sociais das quais as pessoas participam. Ainda entendemos o modelo de letramento ideológico como aquele em que

o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas; - Os diferentes papéis sociais que um mesmo ser humano exerce nos diferentes contextos de vida determinam as práticas de letramento que abarcam a escrita, sendo que um indivíduo que se encaixa em muitas situações precisa dominar a leitura e a escrita em todas elas, já que a inserção de uma pessoa nos diferentes domínios da vida suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela; - A noção de letramento deve ser vista como dinâmica, pois este dependerá sempre do interlocutor e do propósito comunicativo, fatores que mudam de acordo com o contexto em que se está inserido; - Por estarem interligadas ao social, o qual muda de acordo com as evoluções que ocorrem na economia, na sociedade e na cultura em geral, as práticas de letramento são afetadas e se adaptam a essas mudanças que ocorrem ao longo da história; - Existem muitas manifestações de letramento e a escola representa apenas uma delas, portanto, qualquer evento comunicativo envolve aprendizagem (MOTERANI, 2013, p. 137).

No terceiro encontro sobre o tema proposto, foi sugerida a produção de um texto coletivo. De posse de dois computadores, os/as participantes da pesquisa e as professoras do projeto construíram um texto com os conhecimentos adquiridos, conforme ilustração abaixo.



No último encontro, foi realizada uma atividade prática: um debate envolvendo os assuntos abordados e foi possível notar que os/as educandos/as revelaram não só as aprendizagens como também algumas mudanças de comportamento:

Naldão: professora, eu aprendi que não podemos jogar o lixo no chão, pois quando a chuva vem muito forte, pode ter inundação.

Félix: eu comecei a cuidar do meu lixo e do lixo do meu vizinho, quando ele coloca o lixo antes do dia do lixeiro passar, eu vou lá e peço para ele guardar para os animais não rasgarem os sacos e sujarem ainda mais a cidade.

Cora: professora, eu descobri que o padre Moacir criou um lugar na igreja para descarte de restos de materiais que podem danificar a natureza.

Os estudos de Kleiman (2012) sobre Projetos de Letramento reforçam a relevância social das atividades desenvolvidas. Para a autora, no caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os projetos de letramento devem partir do resgate da cidadania, do fortalecimento das camadas menos privilegiadas e das pessoas pouco escolarizadas, dando-lhes condições de participação social e do real conhecimento de seus direitos e deveres.

Freire (1967) corrobora com a proposta que apresentamos anteriormente ao apontar que

100 anos com Paulo Freire

há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia [...] (p. 39).

Voltando às contribuições verbais dos/as educandos/as, foram feitos elogios a todos/as pelas falas e pelos novos comportamentos e foi sugerida a entrega do texto produzido pelos/as educandos/as na rua principal do Pôr do Sol e todos aceitaram a proposta.

No último encontro, a turma foi à rua principal (a mais suja do Pôr do Sol) para entregar o texto sobre lixo e os saquinhos, aproveitando para falar com as pessoas sobre a necessidade de manter a cidade limpa e sobre as doenças que o lixo causa. Foi um momento único e de muita aprendizagem para todos/as.

Freire (1996, p. 15) propõe que não há “[...] na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação.”. O autor conclui ainda que “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Foi apresentado neste momento do artigo uma experiência de letramento com adultos e idosos moradores/as da comunidade Pôr do Sol que partiu dos interesses dos/as próprios/as educandos/as. Durante o trabalho, buscou-se realizar atividades que fossem relevantes para eles/as e para a comunidade e para isso recorreu-se ao que de fato era importante pessoal e socialmente para cada um/a dos/as participantes.

Como propõe Street (2010), comecei de onde toda experiência de letramento deve começar: do interesse dos/as educandos/as e, para eles/as o que de fato interessava no começo do projeto eram as demandas e os problemas sociais que enfrentam no dia a dia, por isso começamos pelo lixo, tão presente nessa comunidade. A atividade do lixo foi de grande relevância para os/as educandos/as, pois por meio dos textos lidos, dos debates, das participações foi

100 anos com Paulo Freire

possível compreender os problemas que o lixo pode trazer a eles/as e a toda a comunidade do Pôr do Sol. Também foi possível verificar, por meio das atividades desenvolvidas não só uma mudança de conceitos, mas também, e acima de tudo, uma mudança de comportamento e de atitudes, como propõe o modelo ideológico proposto por Street (1984), no qual as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos e das relações de poder a ele associadas, que surge em oposição ao que se denomina perspectiva “autônoma” do letramento, centrada no sujeito e nas suas capacidades individuais de usar apenas o texto escrito, desvinculado das práticas sociais. (ASSIS, 2018, p. 161)

De acordo com Freire (1990, p.48):

A incursão na realidade permite uma aproximação do concreto para desvendá-lo, [...] deve permitir o aparecimento das múltiplas relações, [...] tomando a prática como base do real do conhecimento, que parte da realidade próxima, que gera fatos concretos (linguagem, conceituação, conflitos, anseios, esperanças), que transita para o contexto teórico, no sentido de que haja apropriação/recriação desses fatos mediados pelo conhecimento, que implica compreensão em níveis cada vez mais profundos e elaborados da essência e das relações desta realidade.

Apresentadas as oficinas, passamos a discutir sobre as relações existentes entre letramentos e identidades sociais dos educandos/as que participaram do projeto.

Letramentos e Identidades Sociais

Nesse tópico, procuramos, por meio de uma reflexão teórico/prática, estabelecer uma relação entre letramentos e identidades sociais. Para tanto, é preciso considerar que o projeto realizado durante a pesquisa, insere-se em uma temática que considera as vulnerabilidades sociais em que a comunidade está situada. Muitas dessas vulnerabilidades estão presentes no Pôr do Sol desde o seu surgimento e isso é notado nos relatos apresentados pelos/as colaboradores/as de pesquisa e nas notas de campo registradas na tese de doutorado, que é a base deste artigo, principalmente quando fazem referências às suas dificuldades em relação à educação, citando, por exemplo, que não realizam determinadas atividades em sociedade, porque não conseguem ler, escrever ou até mesmo entender o que está escrito nos textos a que têm acesso.

Assim, percebeu-se a necessidade de analisar seus discursos durante a execução e ao fim do projeto, com o objetivo de refletir em que medida as atividades de letramento desenvolvidas foram significativas para suas práticas e para a (re) construção de suas identidades sociais.

Nessa mesma perspectiva, Penna (2001, p.92-93) afirma que:

[...] a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e se atualizam) no ato de atribuição. Consideramos que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. –, pois, enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade.

Projeta-se, nessa perspectiva, que o sujeito assume identidades diferentes em momentos distintos. As identidades sociais - classe social, gênero, orientação sexual, idade, profissão, origem étnica, nacionalidade linguística - são construídas socialmente e desempenhadas simultaneamente pelas pessoas nas mesmas ou em práticas sociais diferentes. Além disso, a identificação está diretamente relacionada às formas como nos vemos no mundo e diante do mundo.

Em relação às identidades sociais, a pesquisa buscou apresentar como as práticas de letramento influenciaram na construção ou na (re) construção das identidades sociais dos/as participantes e das professoras, pois, de acordo com Castells (2002), a construção das identidades acontece por meio de elementos tanto internos quanto externos às pessoas. Vieira (2005, p.209) ratifica essa colocação ao destacar que “a construção das identidades implica, ainda, a influência de fenômenos externos afetando aspectos da intimidade dos sujeitos, modificando vidas e o modo de ser de cada um/a deles/as”.

No projeto realizado no Pôr do Sol, foi possível perceber que esses fatores implicavam a (re)construção da identidade dos/as participantes tanto de forma positiva quanto negativa. Em alguns discursos, apresentados tanto nas notas de campo quanto nas entrevistas, realizadas e registradas, os/as colaboradores/as de pesquisa deixaram claro que o fato de não terem estudado ou terem

“pouco estudo” era algo ruim e que isso fazia com que se sentissem socialmente inferiores.

Eles/as apontam essa situação como a causa de seu medo de falar em público, de ajudar os filhos nas tarefas de sala e de não conseguir prosseguir nos estudos, assim como de sua vergonha por precisar pedir alguém para ajudar a preencher um documento, entre tantas outras situações.

Nesse sentido, discutir letramento e identidade social é observar o funcionamento das práticas discursivas sob a ótica de sua efetivação, isso porque a identidade social, assim como a linguagem, é atravessada pelo caráter histórico e social que é constantemente atualizado, uma vez que é marcado pelo tempo e pela conversão (e não convenção) da sociedade. Assim, nos permitimos conceber a existência de múltiplas facetas identitárias, isto é, a identidade é construída a partir do contexto sócio-histórico em que o sujeito se insere (ou é inserido), sendo, neste sentido, moldado por outros referenciais, como a origem territorial, a condição de gênero, a atividade profissional, etc. Portanto, as práticas de letramento, tal como seus eventos, a exemplo do que ocorre com a construção da identidade, não é algo inerente ao ser humano, ou seja, não é uma decorrência automática da materialidade, uma vez que é carregada de simbolismos históricos subjacentes à natural evolução da sociedade.

Nesta concepção, foi possível perceber, durante a pesquisa de doutorado, como as práticas de letramento influenciaram na construção ou na (re) construção das identidades sociais dos/as participantes e das professoras. Entretanto, convém ressaltar que este processo sofre influência de fatores externos ao projeto, os quais afetam aspectos da intimidade dos sujeitos, modificando vidas e o modo de ser de cada um/a deles/as, conforme propõe Vieira (2005).

No projeto realizado no Pôr do Sol, foi possível notar que esses fatores implicavam na (re) construção da identidade dos/as participantes tanto de forma negativa quanto de forma positiva. Em alguns momentos, os/as colaboradores/as afirmaram que o fato de não terem estudado ou de terem “pouco estudo” era algo que fazia com que se sentissem socialmente inferiores.

100 anos com Paulo Freire

Convém destacar que a discussão que ora propusemos converge com aquilo que Freire (1996) ressaltou em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, naquilo que se refere à relação ensinar e luta contra a discriminação. O autor propõe que o processo de ensino-aprendizagem deve ser regulado, dentre outras coisas, pelo respeito ao outro, pelo respeito às diferenças, isto é, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (p. 17). A (re) construção da identidade (social, linguística, cultural, etc.) passa por esta desconstrução acerca da percepção que o sujeito tem sobre ele mesmo e da leitura que ele faz sobre o mundo.

Ademais, é importante que nós, enquanto professores, tenhamos a consciência acerca da nossa responsabilidade nesta (re) construção. Segundo Freire (1996), o educador precisa acreditar que ensinar requer a convicção de que é possível fazer mudanças. E complementa:

[...] Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (p. 30).

Diante disso, compreendemos que as identidades passam por modificações que ocorrem em consonância com as mudanças e as necessidades sociais. São essas demandas da sociedade que tornam a identidade profissional multifacetada. Freire (op. cit.) afirma que “Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medo, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (p. 28).

Ainda segundo o educador, a identidade docente deve se fundar no respeito à dignidade humana, na autonomia do educando, na ética e, sobretudo, no humanismo. Para o educador (1996):

[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos

100 anos com Paulo Freire

fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (p. 45).

As concepções freirianas permitem uma reflexão muito importante acerca das nossas práticas docentes. A formação dos professores, inicial ou continuada, deve ser constituída por uma construção solidificada no diálogo e na ação e, nós tivemos condições de observar essa construção pautada e fundamenta no diálogo, na ação e na reflexão em todos os momentos do referido projeto e, ainda tivemos condições de observar o quanto essa decisão coletiva pelo/a e com o/a educando/a foi favorável não somente à ampliação da leitura e da escrita, mas também de suas identidades sociais, como constataremos nos exemplos abaixo:

Nita: Professora, eu não sabia nada! Nem assinar meu nome, hoje eu vou no mercado e leio: UVA. Isso é suco de uva. Já sei outras palavras: OVO, tem na geladeira da minha casa. Já sei assinar meu nome, não preciso mais ficar colocando o dedão. Com a leitura, a vida da gente vai melhorando. Eu precisava tirar uma xerox e me disseram para ir para o bazar do vovô. A senhora acredita que eu cheguei lá e vi V O V O e tinha o chapéu. Aí, eu já sabia que era lá, porque estava escrito vovô.

Naldão: O projeto me ajudou demais. Quando começamos, eu estava desempregado. Hoje já estou trabalhando e o projeto me ajudou nisso também. Já falo com mais facilidade. Já consigo até falar com o padre lá na igreja sem ter tanto medo. Professora, eu já uso as coisas que aprendi aqui, lá no meu trabalho. Por exemplo, o e-mail, eu tinha muita dificuldade em usar as palavras, aqui nós aprendemos, eu fiz um com a professora Milly. Eu não quero parar, quero fazer uma faculdade, quem sabe lá onde a senhora trabalha, né?

Félix: Eu antes não sabia quase nada. Eu vim da roça buscar uma vida melhor em Brasília. Aqui, ou trabalhava ou estudava. Quando cheguei no projeto, eu sabia ler muito pouco, quase nada. Hoje eu já leio mais, já sei algumas palavras, e sei que com esse projeto vai ficar mais fácil até de preencher os documentos do Detran, que eu tinha muita dificuldade. Antes eu quase não falava, hoje já falo até demais, né professora. Veja só professora, quando eu comecei no projeto, eu tinha o sonho de aprender a escrever uma carta. Eu nunca tinha aprendido. Isso

foi muito bom, melhor ainda foi quando eu recebi a resposta. Quando minha filha me ligou falando que tinha recebido a carta.

Com base nos relatos acima, observamos o quão importante foi esse projeto na vida dos/as participantes, pois os discursos apresentados inicialmente em torno do medo e da inferioridade foram substituídos por discursos empoderado e confiantes. Vale destacar que isso só foi possível devido à proposta de trabalho desenvolvida com e para os/as educandos/as que se pautava na escuta qualificada e amorosa, nas práticas sociais e no que de fato fazia sentido na vida de cada um/a participante.

Considerações Finais

Com base nos dados da pesquisa, foi possível perceber que a falta da leitura e da escrita ou o pouco domínio dessas tecnologias além de restringir a participação social dos/as participantes da pesquisa, também faz com que deixem de executar atividades que são importantes em suas práticas sociais, tais como: pegar um ônibus, assinar um documento, escrever uma carta, um e-mail, lutar por seus direitos, preencher documentos do Departamento de Trânsito - DETRAN, entre outros. Portanto, considerando a proposta de trabalho aqui apresenta, a pesquisa revelou que, a despeito de todos os problemas existentes e enfrentados no Pôr do Sol, a leitura e a escrita são importantes e que a ausência ou a pouca propriedade dessas tecnologias não só restringe a participação social dos/as participantes do projeto como também faz com que possuam uma identidade enfraquecedora (cf. RIOS, 2015), pautada na inferioridades, no medo, na insegurança, na dependência de outras pessoas e na pouca participação social.

Em contrapartida, por meio das atividades realizadas, durante a pesquisa de doutorado, foi possível observar que, segundo os/as colaboradores/as de pesquisa, por meio do projeto, eles/as conseguiram realizar atividades que antes não conseguiam, tais como: escrever o nome completo, sem medo de errar e sem apenas desenhá-lo (Nita); escrever uma carta (sonhos de seu Félix e de Cora), escrever um e-mail com mais segurança (Naldão), escrever com mais segurança (Naldão e Félix), interagir mais com o padre sem medo (Naldão) e usar

100 anos com Paulo Freire

o que já tinha aprendido no projeto no local de trabalho (Naldão). E, dialogando com Freire (1996, p.18), destacamos que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado [...].

Para finalizarmos, por enquanto, entendemos que o projeto ora desenvolvido no Pôr do Sol foi relevante não só para que os/as educandos se apropriassem da leitura e da escrita, mas também foi indispensável para que atingissem uma maior autonomia e participação social, além de propiciar aos participantes uma (re) construção de suas identidades sociais, inicialmente enfraquecidas como pudemos observar nos relatos de Nita, Naldão e de Félix.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para **transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a**, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (*grifos nossos*. FREIRE, 1996, p. 28).

Referencial Bibliográfico

Assis, Marli Vieira Lins De. **Letramentos E Identidades Sociais: Uma Proposta Etnográfica Crítica De Leitura E De Escrita Para (E Com) Os Moradores Do Pôr Do Sol** (Ceilândia - Df). 2018.293 P. Tese (Doutorado Departamento De Linguística – Unb). Universidade De Brasília, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. Trad. De K. B. Gerhardt. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

KLEIMAN, A. **EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento**. Publicado em: nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/874>
Acesso jan. de 2021.

MOTERANI, N. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo**. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Abr-Jun, 2013. Disponível em:
www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pdf Acesso em jan. 2021

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

RIOS, G. V. **Linguagem e Alfabetização de Adultos: uma perspectiva crítico-ideológica**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios->

[guilhermelinguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf](#) Acesso em: jan. de 2021.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984

_____. **Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

VIEIRA, J. **A identidade da mulher na modernidade**. D.E.L.T.A. São Paulo: EDUC, v. 21, n. Especial, p. 207-238, 2005.

INTERFACES: A PRÁXIS FREIREANA E TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO³⁸

Martinho Condini

“[...] Eu nunca precisei de brigar muito comigo mesmo para me compreender na fé, entende, e por isso mesmo, de vez em quando eu me lembro de uma frase, de uma das primeiras afirmações num livro que eu li quando eu tinha 19 anos, de Miguel de Unamuno - o celebre filósofo, amoroso também, espanhol – do livro que se chama ‘Ideias e Crenças’, onde ele começa dizendo *‘as ideias que têm, nas crenças ela está’*. E comigo o que vem se dando é isso mesmo. Eu estou na minha fé. Então, eu nunca precisei, inclusive, de argumentações de natureza científica e filosófica para me justificar. Quando muito moço, muito jovem eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, as zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados. Eu confesso sem nenhuma churumingas, eu confesso que fui até lá movido, movido por uma certa lealdade ao Cristo, com quem eu, de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela, àquela adaptação, àquele estado quase inerte diante da negação da liberdade. Aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo, não foram os camponeses que disseram a mim, ‘Paulo tu já leste Marx?’. Não! Eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. Eu fui a Marx. E, é aí, que os jornalistas europeus em 70 não entenderam a minha afirmação, é que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. As leituras que fiz de Marx e alongamentos de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundaneidade e na procura de Cristo na transcendência.” (Paulo Freire e a Teologia da Libertação_Youtube)

Esta é uma das falas, mais significativas e emblemáticas do patrono da educação brasileira, o educador e filósofo Paulo Freire. Ela suscitou-me a escrever este ensaio sobre as interfaces da Práxis Freireana Libertadora e a Teologia da Libertação, dois temas tão significativos para a educação e para a igreja católica brasileira a partir

³⁸ Este artigo foi publicado com o título “A Práxis Freireana e a Teologia da Libertação” no livro Paulo Freire: um guia de leitura, Editora Livrológia.

da segunda metade do século XX. No pronunciamento acima Paulo Freire menciona Cristo e Marx e quanto significativo ambos foram em sua formação humana e na construção de suas concepções científicas, filosóficas e educacionais.

O intuito deste ensaio é mostrar a relação entre a Práxis Freireana com a Teologia da Libertação. Mas primeiramente farei uma contextualização histórica para nos situarmos no tempo e espaço do processo em que ocorreu o elo entre a Práxis Freireana e a Teologia da Libertação.

A busca pela libertação

Na segunda metade dos anos 50, a maioria da população brasileira constituía-se de um emaranhado de pobreza e miséria, nos centros urbanos e nas áreas rurais. Ambas, pobreza e miséria a que me refiro consolidavam-se no âmbito material, educacional e espiritual, frutos do nosso sofrido processo de exploração e dependência econômica iniciada desde a longa chegada dos portugueses em solo brasileiro no século XVI. Esse fato tão significativo historicamente tanto para europeus quanto para os povos pré e pró colombianos, que iniciarão a partir de então uma luta pela liberdade. Como afirma Dussel (2011):

[...]Porque a experiência inicial da filosofia da libertação consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão européia em 1492; fato constitutivo que deu origem à (“Modernidade”); Centro-Periferia; no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular, etc), no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis) etc... [...] O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, “a estima de sei mesmos”. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, chamando por justiça:

- Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! é o que exclamam esses infelizes [...].

O Brasil carecia construir e consolidar uma identidade própria que o possibilitasse trilhar um desenvolvimento emancipatório.

Alguns setores da sociedade, paulatinamente começam a pronunciar uma palavra que se tornaria o mote gerador da consciência social, política, religiosa e cultural brasileira: **libertação**. Era necessário um processo de conscientização para ser ter uma prática política, educacional e religiosa libertadora.

Inicia-se um processo de organização de movimentos populares que começam a lutar pelo fim da dominação externa, das injustiças e das desigualdades sociais que ainda assolavam o nosso país em meados do século XX. No decorrer desse processo teremos o envolvimento de sacerdotes e teólogos, que paulatinamente percebem a necessidade de criar ou re-criar outra maneira de se fazer igreja, a fim de alcançar esses anseios das comunidades. Essa re-criação se dará sobre dois aspectos: a construção de uma igreja dos pobres e a necessidade do diálogo entre leigos e religiosos. O grito dos oprimidos começaria a ecoar, primeiramente no nordeste brasileiro. Este grito será respaldado e encampado pela CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1952)³⁹, o Concílio Vaticano II (1962-1965)⁴⁰, e a Conferência

³⁹ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), idealizada e fundada pelo padre Dom Helder Camara, na cidade do Rio de Janeiro, em 1952. A CNBB surgiu com o intuito de aproximar os bispos brasileiros para que juntos pudessem a partir daquele momento compreender e propor soluções concretas para os problemas da igreja e da sociedade brasileira. A entidade promoveu a centralização do episcopado e a renovação do catolicismo no país. Sempre demonstrou preocupação com os temas relacionados com a justiça social, condição de vida das camadas sociais desfavorecidas, cumprimento com as determinações dos direitos humanos e estruturas econômicas sociais marginalizadoras.

⁴⁰ Concílio Vaticano II (1962-1965) foi realizado em Roma, Itália. Foi um dos mais importantes eventos do catolicismo em toda a sua história. Foi preparado pelo papa João XXIII, morto em 1963. O papa Paulo VI deu continuidade ao processo de renovação da igreja, que estabeleceu as bases para o surgimento de uma nova igreja e preparou seus fiéis para novos desafios. O Concílio tinha como principais propostas: participação mais efetiva dos leigos nas ações da igreja, liberdade religiosa, reconhecimento de outras religiões não cristãs, missão social da igreja, responsabilidade do clero, ecumenismo e modificações na liturgia. Foi na América Latina que suas propostas foram colocadas em prática com mais ênfase. A Igreja latina americana a partir do Concílio torna-se referência para outras igrejas de outros continentes, porque a partir daquele momento ela faz a opção pela “Igreja dos Pobres”.

Episcopal Latino Americana em Medellín (1968)⁴¹. Segundo Cavalhares e Almeida (2018),

A origem da Teologia da Libertação não foi o trabalho de um único teólogo. [...], mas sim as pessoas e os movimentos populares que clamavam por justiça, movimentos estes que acabaram aceitando o envolvimento de sacerdotes e teólogos e modificaram profundamente o modo como as coisas aconteciam na América Latina.

O primeiro aspecto que justificava a criação de uma nova maneira de se fazer igreja, era a necessidade premente de se ter uma igreja anunciadora das desigualdades sociais que afligiam a nossa sociedade. Alguns grupos de leigos, religiosos e teólogos entendiam que não haveria cristianismo, se o mesmo não estivesse engajado na denúncia contra a desumanidade da desordem e da injustiça e comprometida com o anúncio e prática de uma nova ordem e arte de se fazer igreja, uma igreja libertadora.

O segundo aspecto está relacionado há grupos de religiosos da igreja católica no Brasil que perceberam a importância e necessidade de iniciar um encorpado diálogo entre religiosos, leigos, pastoral e teologia. Por intermédio desse diálogo, projetava-se a possibilidade das classes populares mais desfavorecidas da sociedade, realizar leituras diferenciadas de mundo, construção de um processo de conscientização, por meio da ação e fé, de compreender a realidade social a qual estavam inseridas, transformá-la e alcançar a sua libertação.

É neste contexto que Dom Helder Camara, arcebispo emérito de Olinda e Recife (1964-1985) teve a percepção de que esse diálogo não só era necessário, mas também, imprescindível e inevitável entre leigos e religiosos. Visto que as camadas populares já cediam a aceitação dessa aproximação entre leigos e religiosos, a qual foi

⁴¹ Conferência Episcopal Latino Americana em Medellín (1968), na Colômbia, foi convocada pelo papa Paulo VI para aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da igreja na América Latina. Os documentos com mais repercussão foram os que apresentaram os temas Justiça, Paz e a Pobreza da Igreja. Diante da relevância e impacto desses documentos, elementos característicos de Medellín foram as reflexões sobre pobreza e libertação.

primordial para a constituição e criação da corrente teológica cristã, denominada **Teologia da Libertação**.

A Teologia da Libertação será uma corrente cristã essencialmente libertadora. Que trará em seu âmago, que o Evangelho de Cristo, deverá fazer a opção preferencialmente pelos pobres, oprimidos, excluídos e em defesa do comprimento do que determina os direitos humanos. E pormenorizará que a teologia, para materializar essa opção deverá se utilizar também das ciências sociais e humanas.

Essas ciências de alguma maneira colaboraram para a teologia adaptar-se a uma prática da fé cristã inserida no contexto histórico cultural da Latina América e do Brasil naquele período. Com isso teremos uma mudança de paradigmas da igreja católica orientada pelos documentos conciliares e episcopais do Concílio Vaticano II e da Conferência Episcopal Latino Americano de Medellín, respectivamente.

Embora as ciências sociais e humanas tenham se utilizado do marxismo, mesmo ele não sendo útil para a compreensão das questões da fé, foi de intensa eficiência para que houvesse por parte de religiosos e leigos uma melhor compreensão da realidade social que os afligiam. E uma incessante necessidade de busca pela libertação da educação, fome, opressão e exclusão social. Aspectos tão difíceis de ser conquistado em nosso continente sul americano, sem dúvida um dos maiores desafios para a Igreja brasileira e Latina Americana.

Segundo Oliveira (2018), para Boff e Palácio (1982), a Teologia da Libertação é uma teologia militante porque está inserida e comprometida com a realidade das comunidades, especialmente encarnada nas práticas pastorais, fundamentando a opção pelos pobres. Não permitindo dubiedade, toma e obriga tomar posição; por isso é inquietante, provocadora e combativa. Por conseguinte, é um jeito de ser teologia que resulta em, igualmente, numa outra figura de teólogo, este, embrenhado profundamente na realidade sociocultural e histórica de uma comunidade concreta.

Portanto, a luta pela justiça social estaria entre os principais imperativos pastorais e seria um dos pontos mais importantes da agenda da Teologia da Libertação. As grandes questões que desafiariam o cristianismo na "Periferia do Mundo" estariam

relacionadas com as necessidades básicas: trabalho, comida, moradia, educação e saúde. Para fazer frente a essas situações dramáticas tivemos a mediação das ciências sociais e humanas aliadas à religião, que juntas permitiriam a reflexão e ação sobre essa realidade.

Com a aproximação entre igreja e sociedade, leigos e religiosos, em 1971 temos a publicação do livro que tornar-se-á referência teórico-prática sobre a Teologia da Libertação, do teólogo peruano Gustavo Gutierrez, 'Teologia da Libertação: História, Política e Salvação'. A partir dessa publicação teremos a formação de muitas práticas e pensamentos dentro dos movimentos eclesiais de base na luta a favor dos oprimidos da Latina América.

Podemos dizer que no Brasil a Teologia da Libertação será empreendida, adotada e praticada por religiosos e teólogos da chamada ala progressista da igreja católica, a partir de um processo de aceitação por parte dos núcleos populares, por incentivo de Dom Helder Camara e posteriormente de outros religiosos de diferentes gerações ao longo da 2ª metade do século XX, dentre eles Dom José Maria Pires, Dom Antônio Fragoso, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Paulo Evaristo Arns entre outros.

Por intermédio das Comunidades Eclesiais de Base⁴² (CEBs) vão se estreitando as relações entre leigos e religiosos. Por isso, as Comunidades Eclesiais foram de fundamental importância para a consolidação das práticas defendidas pela Teologia da Libertação. Isso porque as reflexões e práticas propostas para se efetivarem, necessitavam de ações coletivas para se obter um caráter orgânico, vivo e ativo no seio dos processos históricos. Essa prática estava baseada no diálogo, na conscientização e na permanente busca da emancipação e libertação dos excluídos, dos injustiçados socialmente e não contemplados pelo que determina os direitos humanos. Por

⁴² Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nasceram no Brasil nos anos 60 com o intuito de reunir as camadas populares para celebrar e refletir sobre sua fé a partir da realidade social em que viviam e "à luz da palavra de Deus". Reunem-se em pequenos grupos organizados em paróquias (urbano) ou capela (rural), por iniciativa de padres, bispos e leigos. As primeiras CEBs surgiram no Rio Grande do Norte, na arquidiocese de Natal. São comunidades porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertence a mesma igreja e moram na mesma região. São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidades de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (camadas populares).

100 anos com Paulo Freire

consequente, as comunidades eclesiais de base foram terreno fértil para que a Teologia da Libertação crescesse e prosperasse como uma corrente teológica com a centralidade nos pobres e excluídos da sociedade.

Em conformidade com o que foi apresentado, afirmo que há um elo entre a Práxis Freireana Libertadora e a Teologia da Libertação. Ambas estão inseridas no propósito do caráter prático e desenvolvimento crítico a ser atingido pelos sujeitos históricos, para que possam alcançar a sua libertação. Uma vez que partem do princípio que são os sujeitos históricos os transformadores das suas condições sociais.

Paulo Freire e a Teologia da Libertação

Neste sentido testifico que a Práxis Freireana, isto é, a construção de sua teoria de uma educação libertadora aliada a sua prática pedagógica fora de incontestável relevância para o desenvolvimento da Teologia da Libertação.

O teólogo Leonardo Boff (GADOTTI, 1996, p. 497) um dos sistematizadores da Teologia da Libertação afirma que Paulo Freire pode ser considerado um dos criadores da Teologia da Libertação:

“A teologia da libertação afirma: a libertação dos oprimidos ou se faz a partir dos oprimidos mesmos junto com seus aliados, conscientes de sua própria força e dignidade, ou não se fará nunca. A importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente um oprimido. É também um criador de cultura e sociedade. A teologia da libertação ao fazer a opção pelos pobres contra a sua pobreza assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente numa pedagogia. A libertação se dá no processo de extrojeção do opressor que carregamos dentro e na constituição da pessoa livre e libertada, capaz de relações geradoras de participação e de solidariedade. A teologia da libertação é um discurso sintético, porque junto com o discurso religioso incorpora em sua constituição também o analítico e o pedagógico. Por isso Paulo Freire, desde o início foi e é considerado um dos pais fundadores da teologia da libertação”. (BOFF, 1996, p.497)

Podemos dizer que Paulo Freire assimilou toda a atmosfera ideológica do início dos anos 60. Sua prática e seu pensamento situam-

100 anos com Paulo Freire

se numa perspectiva dialética onde se estabelece a dinâmica da reflexão e ação, realizando a tessitura de sua trama pedagógica. Sua relação com a igreja, mas principalmente com a Teologia da Libertação se aprofunda quando intensifica seus diálogos com Dom Helder Camara nessa mesma época. Nesse sentido ele percebe o quanto estava comprometido com a causa dos oprimidos e esfarrapados da sociedade, como ele mesmo dizia, e quanto próximo estava da Teologia da Libertação. Para Clodovis Boff (GADOTTI, 1996, p.281) Paulo Freire teve:

[...] o mérito histórico de ter sido o que melhor interpretou e com mais felicidade formulou uma verdadeira “pedagogia do oprimido”, uma autêntica “educação libertadora” que se busca praticar em diferentes áreas do trabalho popular, seja em nível sindical e partidário, seja nas mais diversas associações e movimentos sociais. Paulo Freire representa socialmente, no sentido preciso e mais forte do termo, esse novo modo de aproximação do povo oprimido, de sorte que dizer “Educação Paulo Freire” é já definir uma postura específica de acercamento da realidade popular, postura feita de humildade, escuta, respeito e confiança, e ao mesmo tempo de crítica, interrogação, diálogo, solidariedade e envolvimento transformador. Numa palavra, trata-se da educação como “ato amoroso”, enfatizando-se igualmente os dois termos: “ato” como ação, prática, libertação, e “amor” como bem-querer, confiança e reciprocidade. (Clodovis Boff, na apresentação do livro **Que fazer: teoria e prática em educação popular**, p.9, de Paulo Freire e Adriano Nogueira).

A literatura freireana começa a ser apresentada num momento de muita efervescência política, onde a luta de classes e os movimentos populares se faziam permanentemente presentes e com aparente destaque em Pernambuco, com as Ligas Camponesas. A proposta de Paulo Freire para a educação embasada numa prática de liberdade constituída numa pedagogia para o oprimido entrava em choque com o conservadorismo, o positivismo e pragmatismo educacional brasileiro e latino americano. Alguns núcleos educacionais compostos por leigos e religiosos progressistas, paulatinamente passam a aderir a essa nova maneira de se fazer escola.

Em se tratando de Práxis Freireana e a Teologia da Libertação podemos dizer que por intermédio do pensamento filosófico, teoria

100 anos com Paulo Freire

educacional libertadora e prática pedagógica demonstrada em suas duas primeiras obras, Paulo Freire colaborou de maneira incisiva na construção dos pilares da Teologia da Libertação. Como afirma Leonardo Boff (IHU, 2018):

“a Teologia da Libertação não seria o que foi e como hoje é se não fosse à presença de Paulo Freire com seu método libertador e seus dois clássicos **“Pedagogia do oprimido”** e **“Educação como prática da liberdade”**. Ele sempre se considerou, como cristão, um dos fundadores da Teologia da Libertação. Nele descobrimos o método: de sempre escutar primeiramente o povo, depois pensar e elaborar o que recolhemos. Freire nos ajudou a assumir o método da Ação Católica mundial do ver, julgar, agir”.

O teólogo Cavallares (2018), afirma que os teólogos se transformaram em “intelectuais orgânicos”, para fazerem o trabalho acadêmico tiveram que viver com os pobres e aprender com eles a sua sabedoria, ajudaram o povo a ganhar, nas palavras de Paulo Freire, consciência do seu poder e a possibilidade de promoverem a transformação como sujeitos da sua própria história.

O lápis e a cruz pela libertação dos oprimidos

No início dos anos 60, Paulo Freire estabelece seus primeiros contatos com os chamados cristãos sociais e intelectuais cristãos. Tem seus primeiros contatos com os movimentos estudantis de renovação cristã, a Juventude Estudantil Cristã (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Operária Cristã (JOC).

Arelado a esses contatos Paulo Freire começa também a adquirir reconhecimento e prestígio como educador e filósofo da educação. Pelo seu trabalho realizado na alfabetização de adultos em Angicos no Rio Grande do Norte, trabalho esse que se tornou a célula mater do seu projeto educacional conhecido posteriormente como “Método Paulo Freire”.

Esse trabalho possibilitou a Paulo Freire criar as bases do ‘Programa Nacional de Alfabetização’⁴³ (PNA) e a posterior efetivação

⁴³ Programa Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituído em Janeiro de 1964 no governo João Goulart, que legitimou o Sistema Paulo Freire para a alfabetização e nomeou-o coordenador da Comissão Especial responsável pela implantação e instalação dos círculos de cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo a 8,9% da população analfabeta na faixa etária de 15 a 45 anos.

100 anos com Paulo Freire

e execução pelo governo de João Goulart em 1964. Mas, em função do famigerado golpe militar de março de 1964, tivemos a renúncia do presidente da república João Goulart, a extinção do ‘Programa Nacional de Alfabetização’, a prisão de Paulo Freire por 70 dias em Recife, seu asilo político na embaixada da Bolívia no Rio de Janeiro. Posteriormente Paulo Freire se torna um exilado político, tendo que viver em vários países: Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e países da África. Ele retorna ao Brasil apenas em 1980 com a aprovação da lei da anistia⁴⁴ àqueles que foram exilados pela ditadura militar.

Paulo Freire, foi para a Bolívia e posteriormente, em 1968, para o Chile, na época governada por Salvador Allende⁴⁵. Em Santiago do Chile escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido*, obra seminal, onde apresenta de maneira corajosa e responsável o seu pensamento educacional atrelado a sua experiência institucional e prática com a educação de adultos. Nesta obra ele apresenta uma profunda reflexão que tem como pano de fundo a problemática social, política e educacional brasileira e latina Americana.

Os conceitos e reflexões tratados por Paulo Freire nessa obra, *Pedagogia do Oprimido* (1968) e na obra anterior *Educação como Prática da Liberdade* (1967) possibilitam o entrelaçamento entre a Práxis Freireana Libertadora e a Teologia da Libertação. Neste ensaio vou me ater principalmente aos conceitos conscientização, humanização e libertação, por terem sido fundantes no pensamento e prática freireanas, e serviram de esteio na construção dos princípios e práticas da Teologia da Libertação.

A conscientização, é uma atitude humana que ultrapassa a esfera da realidade, pois, para se chegar a uma visão da realidade, o homem deve assumir uma posição de constante busca pela transformação. Segundo Freire (1979):

⁴⁴ Lei da Anistia foi sancionada no Brasil pelo presidente João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização social, em ditadura militar. Esta lei possibilitou a volta dos exilados, perseguidos e presos políticos no período da ditadura militar que ainda estava vigente no país.

⁴⁵ Salvador Allende Gossens (1908_1973) foi um médico e político social-democrata chileno. Fundador do Partido Socialista local governou seu país de 1970 a 1973, quando foi deposto por um golpe de estado liderado por seu chefe das Forças Armadas, o general Augusto Pinochet.

100 anos com Paulo Freire

“A conscientização é, neste sentido, um teste, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “dês-ve-la” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica; é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]”.

A Práxis Freireana fazia da conscientização a alma da alfabetização. Desde sempre, sua preocupação como professor era possibilitar as alunas e alunos se tornarem cidadãos, sujeitos históricos responsáveis pelo seu próprio destino e pela história do seu país.

Para Freire, a conscientização como postura e atitude crítica na história, nunca termina. E sugere que o homem, ao perceber a sua condição de oprimido, conquistará a liberdade se ele transformar a sua condição real. Pensar na transformação por meio de ideias levaria o homem apenas ao “idealismo filosófico”. A conscientização gera o entendimento da realidade, que pode ser compreendida como uma prática para a libertação. Para Freire (1979, p.28)

“a conscientização leva o homem a assumir a utopia, onde esta possibilita que se façam as denúncias de injustiças e que se proponham alternativas humanizantes à sociedade. Por isso, a utopia é também um compromisso histórico. Ela é um ato de conhecimento crítico. [...] A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados no tornarmos, mais capacitado estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.”

Segundo Oliveira, Condini (2014), outro aspecto importante no pensamento freireano era a questão do trabalho humanizante, onde através dele, se desvela as injustiças : “A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para

conhecer os mitos que enganam a quem ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”

A questão da conscientização em Freire estava relacionada com o compromisso histórico que os homens adquirem a partir do momento em que tomam consciência de sua importância para que possam modificar a sua realidade. E o trabalho educativo de conscientização é fundamental para que os excluídos que necessitam de mudanças em suas realidades constatem que esse processo ocorre quando todos percebem a necessidade de mudar, isto é, interferir na história de maneira crítica e objetiva para alcançar a sua libertação.

Conforme Oliveria, para Condini (2014), Freire foi um educador, que dialogou com a sociedade, ele não ficou apenas nos bancos universitários. Freire levou o conhecimento de vida e a leitura de mundo dos que não sabiam a leitura da palavra para academia. Mostrou para muitos intelectuais que o conhecimento é um processo que se constrói ao longo da vida e de diferentes maneiras. Para ele, pensar era produzir ideias e transformá-las em ação. A nossa tarefa como seres humanos é pensar o seu tempo vivido e agir sobre ele para que as resoluções dos problemas sejam atingidos, para que a sociedade possa viver com plena dignidade.

Segundo Freire, a libertação acontecia a partir de uma práxis: “[...] a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (Freire, 2009, p.42).

Para Condini (2014), libertação, humanização e conscientização, em Freire, formam o tripé que sustenta o necessário processo de transformação na conquista da plena liberdade dos homens e mulheres. Sua pedagogia tem o conceito liberdade ocupando lugar central. Concebe o ser humano, a partir de sua capacidade de criar e criticar, enquanto ser inacabado e que busca sua libertação constantemente. Portanto, o pensamento de Freire é influenciado por um Cristianismo alicerçado na liberdade-libertação. Para os teólogos da libertação a Práxis Freireana foi referência e não consequência da Teologia da Libertação.

100 anos com Paulo Freire

No entendimento de Freire o ser humano por estar agregado a um contexto histórico era capaz de criar e criticar. Por isso somos inacabados e sempre estamos em busca da libertação.

Libertação é um conceito central no pensamento freiriano, intrinsecamente vinculado a liberdade, conscientização e revolução. (JONES,2008, p.247)

Freire via a humanização como aptidão humana e atribuída como tarefa humana e histórica dos oprimidos lutarem para libertarem-se dos opressores. E pelo fato da humanidade entender-se histórica e inacabada ela deve estar em permanente luta para a construção de um mundo menos injusto.

Nessa perspectiva freireana, podemos dizer que o ser humano só pode ser visto e entendido dentro de um contexto que abranja passado presente e futuro para que ele possa de certa maneira recuperar o sujeito, a cultura e a história em que está inserido.

Então encontramos no processo de alfabetização política de Paulo Freire a tríade libertação, humanização e conscientização o alicerce do processo de transformação que ele acreditava ser necessária para se atingir a plena liberdade.

As injustiças sociais são o oposto da humanização e da liberdade, por isso, a luta é uma tarefa humanista. Principalmente a luta pela melhoria nas condições sociais e políticas desfavoráveis e opressivas às camadas excluídas da sociedade, que conquistarão a sua liberdade quando tiverem a sua dignidade resgatada. É importante lembrar que a liberdade não termina onde começa a liberdade do outro, mas lembrar que a sua realização ocorre quando se encontra com outras pessoas que lutam pela sua liberdade e a das outras.

O teólogo José Comblin (1985) foi um dos teólogos da libertação que mais se aprofundou sobre o tema da liberdade. Ele dizia que para Paulo Freire, a liberdade não se alcançava satisfazendo os desejos imediatos e alienantes, mas no encontro com outras pessoas, no serviço da vida do próximo e da libertação. Podemos mencionar aqui a influência de um cristianismo centrado na liberdade-libertação no pensamento de Paulo Freire, como também a influência da práxis freireana sobre os teólogos da libertação e conseqüentemente à Teologia da Libertação.

100 anos com Paulo Freire

O teólogo, Frei Carlos Josaphat, que acompanhou Freire no Brasil e no exílio na Europa, considera-o um filósofo da libertação e que seu espírito profético concebeu um modelo unicamente filosófico e libertador.

“Se nós, teólogos nos aproximamos e tanto necessitamos de Freire, é precisamente pela qualidade pura e plenamente humana de seu pensamento, de sua vida e de sua mensagem. A teologia latino americana o acolhe como mestre, porque sua práxis e sua reflexão pioneiras o destacam entre os protagonistas e abridores de caminho para a ciências humanas, para a filosofia teórica e prática e para a luta pela justiça e pela paz, em busca de uma nova era do espírito. (JOSAPHAT, 2017)

Paulo Freire defendia a tese de que a luta em busca da liberdade se dá no campo da interioridade humana (conscientização) e no campo sociopolítico. Esta é uma luta pela superação das relações opressoras no seio da sociedade. E essa liberdade será alcançada quando se luta pela libertação de todos.

Em sua obra *A Política da Educação: cultura, poder e libertação* (1985), Streck (2008) menciona que Freire,

[...] associa a libertação com os oprimidos, os revolucionários, a educação e a Igreja. Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a ‘realização da sua libertação – sem a qual eles não podem ser’. A libertação lhes permite ‘denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem em práxis. Só eles podem anunciar num mundo que está constantemente sendo recriado e renovado [...]. Esse ‘anúncio de um novo mundo’ somente pode ser feito quando as pessoas não estão isoladas no mundo, na medida em que ‘a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo [...]’, Esta conscientização das pessoas no mundo tem que ser combinada com a mudança estrutural na sociedade que, em última análise, é ela mesma transformadora da consciência [...]. Freire explica que muitos revolucionários engajados nessa mudança estrutural desconfiam dos oprimidos que querem libertar, o que é contraditório; assim, é possível ver que estes revolucionários temem a libertação. ‘Ao temerem a libertação, eles não ousam construí-la em fraternidade com os privados de liberdade’. Quanto aos revolucionários políticos, Freire observa que o desenvolvimento nacional verdadeiramente independente só pode ser empreendido através da libertação do imperialismo; sem libertação, afirma ele, haverá apenas modernização’.

100 anos com Paulo Freire

Podemos dizer que a Práxis Freireana, concebida a partir da libertação, conscientização e humanização foram elementos importantes também à Teologia da Libertação, porque ambas tiveram em sua centralidade a luta contra as injustiças sociais.

Para Oliveira (2018), na ótica freireana,

[...] libertação na dimensão teológica, para além do espiritual e do sentido íntimo-religioso com Deus, implica propor e lutar por mudanças nas estruturas sociais alicerçadas no pecado, portanto, compromisso político que lida com as questões da produção material da vida. Significa afirmar ser uma libertação “empapada”, para usar uma expressão do próprio Freire, nas condições materiais de homens e mulheres do mundo inteiro. Por isso, a referida concepção de libertação não transita em “brancas nuvens”, impunemente; por natureza é conflitiva, uma vez que é histórica, concreta, material, objetiva, revolucionária e seu horizonte projeta uma nova sociedade para o aqui e o agora; não é, definitivamente, uma proposta para ser realizada depois da morte [...].

Paulo Freire e os religiosos e teólogos da libertação tiveram um constante compromisso com uma práxis social, onde o foco principal era libertar os seres humanos da sua condição de oprimidos e excluídos da sociedade, a fim de possibilitar a eles saírem da condição de ser menos para a condição de ser mais, como diria Freire. O oprimido e o pobre passaram a ser olhados, respeitados e valorizados, tornaram-se a centralidade desse processo libertador.

Considerações finais

A Práxis Freireana e a Teologia da Libertação caminharam lado a lado e trabalharam em um só rumo, um só movimento, um único panorama: o da realidade. Ambas se fizeram trilhar pelos caminhos tortuosos das relações de exploração de milhares de brasileiros e latino americanos ao longo da história moderna desses povos.

Paulo Freire foi um homem do diálogo, em todo o seu processo de alfabetização possibilitou aos esfarrapados e oprimidos da sociedade ter vez e voz e assim poderem se expressar a partir do seu lugar de fala. Fazer a sua história a partir da sua realidade e do seu olhar e entendimento de mundo.

100 anos com Paulo Freire

A Teologia da Libertação foi a interlocutora dessa Práxis Freireana, utilizando-se de uma prática religiosa popular, abraçou a causa do pobre e alicerçou a construção de uma igreja denominada 'Igreja do Pobre'. A qual foi construída pelas mãos de vários religiosos, teólogos, filósofos, sociólogos, dentre eles, Gustavo Gutierrez, Dom Cândido Padim, Rubem Alves, Leonardo Boff, Henrique Dussel, Herbert de Sousa (Betinho), Dom Helder Camara e Paulo Freire, entre outros. Com suas vozes, seus escritos e seus trabalhos em prol da liberdade dos pequeninos, foram o alento do grito dos oprimidos da Latina América e do Brasil.

Como afirma Althemeyer (2008):

[...] Paulo Freire não é um homem do monólogo é homem do diálogo. Não o diálogo simples mas o diálogo complexo interfacetado, e a teologia da libertação foi sua parceira do diálogo, fundamental no exercício do ministério popular, na questão da luta das classes e na expressão da leitura bíblica. A leitura realista e profunda da bíblia a partir dos pequenos foi uma revolução [...].

Esse diálogo e sinergia entre Freire e a Teologia da Libertação, possibilitou às camadas populares desfavorecidas, serem alfabetizadas pela metodologia freireana nas comunidades eclesiais de base por meio do pensamento e prática da Teologia da Libertação. Segundo Althemeyer (2008):

[...] há uma vinculação tremenda entre Freire e outros atores importantes que também trabalharam na perspectiva da teologia da libertação, na perspectiva da autonomia. Atores que forjaram a teologia da libertação e atrás de cada um deles sempre tem algo freireano, de pedagogia, de libertação ou de autonomia [...].

Portanto, podemos afirmar que nessa aproximação da Práxis Freireana com a Teologia da Libertação encontramos os elementos que possibilitaram uma prática humanista revolucionária, e em nenhum momento utilizou-se da violência, mas da cultura e da sensibilidade das camadas sociais nelas envolvidas. Ambas tiveram como eixo propulsor o ser humano mais necessitado, que por meio da Práxis Freireana e da Teologia da Libertação, pôde alcançar e perceber que ele é um

100 anos com Paulo Freire

protagonista da história, um sujeito da história e não, um mero objeto da história.

A Práxis Freireana pedagogicamente deu autonomia e poder de fala aos que historicamente foram sempre excluídos da história, inclusive da deles. Paulatinamente foram se percebendo gente fazedoras de cultura. E todo esse processo respaldado por um viés religioso por meio da Teologia da Libertação, que sem perder a essência do cristianismo, insere os despossuídos e excluídos à sociedade.

Para concluir, a Práxis Freireana e a Teologia da Libertação foram ao mesmo tempo, profana e religiosa, real e utópica, violenta e pacífica, ambas com a mesma perseverança e obstinação, para possibilitar e garantir aos humanos desprotegidos e desfavorecidos da Latina América, do Brasil ou qualquer outra parte do mundo onde há injustiça social, serem reconhecidos e respeitados dignamente como seres humanos na melhor concepção da palavra.

Referências

ALTHEIMEIR, JR. Fernando. **Paulo Freire e a Teologia da Libertação**. In: Silva. Inácio da (Org.) O Pensamento de Paulo Freire como Matriz Integradora de Práticas Educativas no Meio Popular: Ciclo de Seminários. São Paulo: Instituto Polis, 2008. p. 13-15

CAVALHARES, Claudio; ALMEIDA, Fábio Py Murta de. **Teologia da Libertação no Brasil**. In: Theologia Pública. Postada no site <https://Koinomia.org.br> em 18/01/2018. Acesso em 02/06/2020.

CONDINI, Martinho. **Dom Helder Camara: um modelo de esperança**. 3ª reimp. São Paulo: Paulus, 2013.

CONDINI, Martinho. **Fundamentos para uma Educação Libertadora**: Dom Helder Camara e Paulo Freire. 1ª Ed. São Paulo: Paulus, 2014.

100 anos com Paulo Freire

DUSSEL, Enrique. **Teologia da libertação**: um panorama de desenvolvimento. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica a ideologia da exclusão. [tradução Georges I. Maissiat]. 4ª Ed. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Pesquisa & Projeto).

FREIRE, António de Abreu. **Uma intervenção midiática fora do tempo**. Universidade Moderna. abreufreire@hotmail.com

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1975.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo. Cortez e Moraes. 1979.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GUTIERREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação**. 2ª Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 1976.

JONES, Lauren Ila. **Libertação**. In: Dicionário Paulo Freire. Danilo R. Streck et. al. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

JOSAPHAT. Frei Carlos. **Paulo Freire, ética e teologia da libertação**. In: Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. FREIRE, Ana Maria Araújo (Orgs.). São Paulo: Paz e Terra. 2017.

OLIVEIRA, Walter Martins de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**. São Paulo: BT Acadêmica, 2019 [Estudos Freireanos; v.11]

100 anos com Paulo Freire

Revista Instituto Humanitas Unisinos. Entrevista especial com Leonardo Boff. Por João Vitor Santos, Patricia Fachin e Wagner Fernandes de Azevedo. [14 Dezembro 2018]
www.ihu.unisinos.br/.../entrevistas/585516

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA CONVERSA COM INSPIRAÇÃO EM PAULO FREIRE

Mônica Piccione Gomes Rios⁴⁶

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do “que-fazer” de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 1996, p. 130-131).

Introdução

A avaliação educacional tem sido geradora de amplos debates, sobretudo pelo seu potencial transformador qualitativo. Considerar a realidade que está e pensar que pode vir a ser outra, em uma perspectiva freireana, nos convida à mobilização em prol da efetivação de melhorias e superações. Nessa direção, faz-se necessário desvelar a realidade, para que possamos identificar aspectos desenvolvidos e a desenvolver e, em face desses últimos, realizar, no diálogo, intervenções intencionais.

Cappelletti (2002, 32-33) nos incita a refletir que a

⁴⁶Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e docente do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Integra o Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) do PPGE PUC-Campinas. E-mail: monica.rios@puc-campinas.edu.br.

100 anos com Paulo Freire

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações /decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

A perspectiva da autora, que teve a graça de conviver com Paulo Freire, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coaduna com o pensamento freireano ao enfocar a problematização como caminho para que transformações de relevância social possam ser efetivadas.

Há de se acentuar que o diálogo, essência da educação libertadora, torna-se fundante para que os processos avaliativos se distanciem das práticas dominadoras e opressoras e expressem práticas emancipatórias, na direção que Saul (1985), íntima do pensamento freireano, traduz, ao acentuar que a avaliação emancipatória implica análise crítica da realidade, com vistas à transformá-la.

Nessa conversa que estamos a tecer, evidenciamos a relação entre avaliação e transformação qualitativa, o que nos remete à percepção de que avaliação educacional e qualidade da educação e do ensino estão intrinsecamente relacionadas. Há, pois, que se questionar: qual avaliação? Qual qualidade? Esses questionamentos emergem das concepções que coexistem acerca da avaliação e da polissemia do termo qualidade. Se firmamos o compromisso com transformações qualitativas e de relevância social, havemos de nos assentar nos princípios da avaliação emancipatória com potencial de promover a construção da qualidade sociocultural. A qualidade sociocultural, segundo Arroyo (s/d), citado por Rios (2001, p. 74-75):

passa pela 'construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças' e, mais especificamente na contemporaneidade, pela 'renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais', pela 'resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do

100 anos com Paulo Freire

conhecimento', pelo 'alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

No contexto das políticas públicas de avaliação da educação básica e superior é oportuno repensar a qualidade na direção que Arroyo a desenha. Migrar do “falar a” para “falar com”, como nos convida Freire (1996), implica ofuscar os “métodos silenciadores” e conceder luz ao “que fazer”, a serviço da libertação.

Com inspiração freireana retomamos as questões: para que avaliar? O que avaliar? Quem avalia? Como avaliar? Quando avaliar? A serviço de quem e de que avaliar? A resposta a essas questões se inscrevem em duas correntes paradigmáticas que escolhemos nomear métodos silenciadores e avaliação a serviço da libertação, com base na epígrafe de autoria de Freire (1996).

Esse artigo está organizado em três seções. A primeira e a segunda seções destinam-se a aquecer a conversa sobre os dois paradigmas avaliativos que coexistem nos espaços da educação básica e da educação superior. A terceira seção destina-se a problematizar as políticas públicas de avaliação da educação básica e superior vigentes no século XXI.

Métodos Silenciadores

Como esses métodos silenciadores, nomeados por Freire (1996), tem se expressado no cotidiano da educação básica e da educação superior? Ao considerar o caráter transformador da avaliação, quais as implicações da permanência desses métodos? Tais métodos estão inscritos na abordagem objetivista apresentada por Rodrigues (1995).

A abordagem objetivista, cuja matriz é o positivismo, fragmenta a realidade, admitindo que a totalidade possa ser explicada pela parcialidade. As práticas são validadas pela teoria. Sendo o estatuto científico determinado pela objetividade, é na correspondência entre juízos e a realidade objetiva que se constrói a realidade. Considerados objetos do conhecimento, os sujeitos são tratados como tal. Trata-se da

“coisificação” do homem (FREIRE, 1968). A ausência de ação do indivíduo no mundo e sobre o objeto a ser apreendido gera cidadãos passivos, passíveis de manipulação, perpetuando a ideologia dominante, na qual, consoante Freire (1983), os homens são vistos como seres de adaptação e não de transformação.

Essa abordagem avaliativa baseia-se no julgamento de um limitado número de parâmetros que são identificados previamente e descritos em termos numéricos. A avaliação implica a verificação de metas e objetivos por meio de instrumentos de mensuração que permitam comparação entre resultados atingidos. Em outras palavras, avaliar significa verificar numericamente se os objetivos foram alcançados. Sua característica estática reduz a avaliação ao controle do resultado, tendo em vista a medida esperada. Significando controle permanente, a avaliação com o objetivo de medir, classificar, certificar, converte-se em uma ação sentenciosa, identificando-se nessa prática a racionalidade técnica. Os procedimentos e técnicas utilizadas para coleta de dados consistem, simplesmente, em favorecer a quantificação. De acordo com Saul (1985, p. 44):

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem como preocupação única a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

Ao avaliador é necessário o distanciamento. Este exerce papel de controlador, não sendo prevista nenhuma forma de interação entre ele e o avaliado. O avaliado é subordinado ao avaliador. Este detém o poder, pensa, impõe julga, prescreve, é, pois, o sujeito absoluto da ação avaliativa, exercendo o controle coercitivo. Não havendo opção para o avaliado, este é confinado a aceitar sem contestar, ferindo-se o princípio da ética, pois ao invés da libertação do indivíduo, perpetua-se a dominação. Essa avaliação disciplinadora, seletiva, segue a lógica excludente da avaliação, fortalecendo o fracasso, contribuindo para a exclusão e consequentemente para a privação cultural.

De acordo com Vasconcellos (1998), em função da lógica excludente, instaura-se a competição entre os sujeitos, o que resulta no individualismo, implicando a negação do outro pela desconsideração

de suas necessidades. Criam-se assim, as hierarquias de excelência constituindo, segundo Perrenoud (1999), a avaliação a serviço da seleção, contribuindo para acentuar as desigualdades.

A comunicação dos resultados, voltada tão somente para prestar informações à autoridade que detém o poder decisório, visa à divulgação para o avaliado do veredicto do avaliador, contribuindo para que ambos sejam polarizados pelo resultado final, seja qual for a escala de classificação, constituindo um fim e não um meio para a efetivação de melhoria. Nesse sentido, o uso da avaliação fica restrito a medidas punitivas e classificatórias.

Toda ação educativa que gera passividade tem sua ética circunscrita na pedagogia liberal. Ética essa que, de acordo com Rios (2001), não se distingue da moral. Na pedagogia libertadora, a ética e a estética favorecem a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, à medida que “a ética tem um caráter reflexivo, não normativo” (RIOS, 2001, p. 105). O sentido da crítica presente no conceito da ética mobiliza ações não só apenas na direção do bem, como se identifica na moralidade, mas na direção do bem comum. Centrada no bem comum, se não eliminada, é pelo menos minimizada a relação exercida de dominação que maximiza a geração de excluídos.

Nessa direção, Freire (1996) convida-nos a problematizar as práticas avaliativas silenciadoras e a pensar práticas a serviço da libertação.

Avaliação a serviço da libertação

Em uma perspectiva libertadora, a visão de homem-mundo que prevalece é interacionista. O sujeito é um ser singular e na sua unicidade é criador de sua própria realidade e da realidade social. Essa visão concreta do ser admite o conhecimento como algo inacabado, transformando o sujeito em um ser ativo em processo de permanente construção. Tal visão está inscrita na abordagem dialética.

A abordagem dialética, fundamentada na teoria-crítica, é marcada pelo vínculo entre o indivíduo e a sociedade. As relações entre indivíduo, educação e sociedade contribuem para a explicação da realidade em sua totalidade. Os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objetos das situações sociais e do conhecimento. A

compreensão da realidade não pode se dar de forma a-histórica e descontextualizada. Considerando que toda ação humana é contextualizada, a construção do conhecimento se dá em uma relação de unidade entre teoria e prática. A avaliação nessa vertente deve ser historicamente fundamentada, considerando o processo de mudança. O seu referencial, segundo Rodrigues (1995), não será nem externo e nem interno, e sim resultará de uma co-construção à medida que se desenvolve o processo de avaliação. Essas práxis será a propulsora de mudanças e de transformação social e supõe a permanência do diálogo.

O diálogo, essência da pedagogia freiriana, consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas. Nessa relação horizontal, os papéis do avaliado e do avaliador não se confundem e a autoridade do avaliador, que reside no seu compromisso, não é negada. A relação dialógica-dialética entre avaliador e avaliado possibilita a ambos organizarem o seu próprio crescimento. O respeito ao avaliado enquanto sujeito das práxis, constitui uma virtude do diálogo. Não menos importante que essa virtude pode-se situar outras duas que implicam em escutar as necessidades e opções do avaliado e a tolerância que se dá com a convivência com as diferenças. Essas virtudes enfatizadas por Freire (1983) não se transmite intelectualmente, mas são concretizadas por meio da práxis.

A avaliação a serviço da libertação coaduna com o paradigma da avaliação emancipatória (SAUL, 1985). Avaliar deixa de ser uma tarefa exclusiva do avaliador. O diálogo entre avaliador e avaliado é essencial para favorecer o desenvolvimento individual e coletivo. A avaliação emancipatória, segundo Saul (1985, p. 61), “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la”. Visa promover a crítica buscando libertar o sujeito, possibilitando que as pessoas envolvidas com uma ação educacional gerem as suas próprias alternativas de ação. Essa função crítica é formativa para quem dele participa e é corroborada por um dos seus pressupostos metodológicos que é o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão.

A visão dialética imprime na avaliação uma dimensão essencialmente ética que está relacionada ao compromisso do avaliador em acompanhar o processo de desenvolvimento do sujeito avaliado,

intervindo de modo a favorecer a superação das dificuldades identificadas. Quando o avaliador não assume esse compromisso, ele nega a possibilidade de desenvolvimento do sujeito avaliado e de si próprio, prejudicando o processo de construção permanente do ser humano, desconsiderando a sua inconclusão. Dessa forma passa a contribuir para o processo de exclusão, intensificando, por meio de ações seletivas e classificatórias, as desigualdades sociais e as ações que geram um processo de culpabilização do sujeito avaliado, que passa a se responsabilizar pelo seu fracasso, julgando-se incapaz de superar os obstáculos. “Numa concepção mais avançada da avaliação, o principal instrumento de coleta de dados e análise é o próprio avaliador e, como tal, possui propriedades que o tornam indispensável” (PENNA FIRME, 1998, p.16.).

Na visão crítica a concepção de avaliação que prevalece é a sua potencialidade formativa, visando acompanhar o processo. Hadji enfoca a avaliação formativa como uma utopia promissora, destacando que é a intenção dominante do avaliador que a torna formativa, contribuindo para a construção de saberes e competências. Para o autor a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação. “A inserção no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações da ação remediadora” (HADJI, 2001, p. 21). A avaliação, com ênfase nos aspectos qualitativos, é vista como possibilidade de crescimento e de desenvolvimento. De acordo com Penna Firme (1998), o novo milênio é caracterizado pela potenciação que permite ao avaliado a descoberta e o uso das suas potencialidades sendo, portanto, autoformativa. Nas palavras da autora, essa abordagem

promove a capacitação dos envolvidos; facilita a condução de auto-avaliação; advoga em favor dos envolvidos, ajudando-os a formular suas soluções tomando papel decisivo nas necessárias transformações; ilumina, mostrando experiências e explicações que esclareçam a compreensão de fatos, dados e resultados. Finalmente, ela libera de preconceitos, mitos e limitações que embargam o processo de autodeterminação. (PENNA FIRME, 1998, p. 21).

E, acrescento, de auto aperfeiçoamento. Assim, a avaliação contribui para desenvolver a competência dos envolvidos no processo avaliativo. Uma avaliação mais justa do ponto de vista ético necessita

contribuir para o avaliado assumir o poder sobre si mesmo, em uma relação de transparência estabelecida com o avaliador, segundo o princípio da avaliação emancipatória, que precisa estar a serviço daqueles a quem diz respeito. O processo de avaliação exige seriedade, respeito, compromisso e competência técnica, humana, política, social, ética e estética. A condução de um processo de avaliação requer sensibilidade, criatividade, solidariedade e compromisso com a libertação.

No novo paradigma da educação, acentuou-se a distinção entre medida e avaliação. Para Hadji (2001) a aparente identidade formal entre as operações de medida e de notação constitui a origem da ilusão. A medida consiste na descrição quantitativa da realidade e a prática de notação associada à avaliação contribui para cristalizar a ideia de que a avaliação é uma medida de desempenho. Porém, essa é uma visão reducionista. Avaliar não consiste em medir o desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado. Trata-se, pois, de uma leitura da realidade. A medida constitui um momento da avaliação, mas não constitui em si mesma a avaliação.

Contudo, com base na realidade que estamos, em tempo das vigentes políticas públicas de avaliação da educação básica e superior, que sobressaem os resultados do desempenho dos alunos nas respectivas avaliações em larga escala, quais são as possibilidades para práticas avaliativas a serviço da libertação? Seria ingênuo pensar e praticar avaliação emancipatória, sem considerarmos as influências exercidas pelas vigentes políticas públicas de avaliação nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior (IES).

Políticas públicas de avaliação a serviço de que e de quem?

A década de 1990 é considerada por Dias Sobrinho (2003), a década da avaliação. De fato, em 1990 há uma intensificação da política de avaliação em larga escala no Brasil. No século XXI, em relação à educação básica, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e em relação à educação superior, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Os resultados da Prova Brasil, criada em 2005, fruto do desdobramento do Saeb, passam a integrar, em 2007, o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb tem se constituído como indicador de qualidade da educação básica. Observa-se que os fatores intra e extraescolares não são considerados no cálculo do Ideb. Saul e Gandin (2017, p. 888) apontam que

O poder público tem trabalhado com a expectativa de que a avaliação, sob a lógica do controle, aumente os índices de rendimento dos alunos, nas redes de ensino, com o entendimento de que esses resultados expressam a melhoria da qualidade da educação. Cabe questionar que qualidade de educação é essa, que se mensura pela devolutiva de informações/conteúdos, selecionados por instâncias das Secretarias da Educação.

Nesse sentido, cabe problematizar: quais as implicações do Ideb para as práticas pedagógicas e curriculares no âmbito das unidades escolares? Como figuram os aspectos políticos e sociais que consubstanciam a qualidade sociocultural da educação, em face de instrumentos de aferição majoritariamente quantitativos?

O Sinaes, referente à educação superior, engloba a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação dos estudantes. A avaliação dos estudantes dá-se por meio do exame nacional do estudante (Enade). O Enade tem sido o instrumento de maior visibilidade do Sinaes e os seus resultados têm desencadeado os *rankings* geradores da competição que se estabelece entre as IES. Dessa forma, cabe questionar: quais as implicações do Enade para as práticas pedagógicas e curriculares no âmbito das IES? Em que medida o SINAES tem promovido resultados que implicam a melhoria da qualidade da educação, considerando a formação de profissionais? A propósito, que perfil de profissionais?

As políticas públicas de avaliação têm estimulado a competição interinstitucional, quando assumem a lógica da ideologia de mercado, cuja ênfase é posta nos produtos da educação. E, para ter sucesso na competição mercadológica, usam diferentes estratégias para que o resultado dos exames seja alvissareiro para a instituição, como solução para evitar o desconforto. (CAPPELLETTI, 2015, p. 98).

A pertinência de problematizar as políticas públicas de avaliação vigentes justifica-se, sobretudo, pelas implicações no currículo escolar e nos currículos dos cursos de graduação,

respectivamente. Tais implicações têm determinado o estreitamento do currículo e das práticas pedagógicas polarizadas para a obtenção de resultados. Nessa perspectiva, considerando que a avaliação “deve abrir espaços para trocas, confrontos, discussões, descobertas, privilegiando “cuidados participativos” em pequenos grupos ou convidando toda a comunidade universitária “(CAPPELLETTI, 1997, p. 98) levantamos as seguintes questões: é possível realizar a avaliação externa sem ferir princípios éticos, políticos, sociais e, fundamentalmente, da autonomia e liberdade, já que o diálogo inexistente e as avaliações em larga escala assumem caráter controlador?

A ausência de participação, a desconsideração da realidade das escolas e das instituições, e a isenção de ações que subsidiem o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem sinalizam a visão reducionista das vigentes políticas pública de avaliação da educação básica e superior. Conhecer os resultados das avaliações em larga escala, por meio de provas centradas no desempenho dos alunos, cumpre o objetivo do Estado de prestação de contas à sociedade, porém, os envolvidos diretamente no processo sentem-se privados de orientações das quais não podem desfrutar pela ausência de uma avaliação emancipatória, com ênfase no processo.

BB5Nessa direção, cabe questionar quais os usos estão sendo feitos dos resultados das avaliações em larga escala? Em que medida, de fato, essas avaliações são credíveis e úteis? A credibilidade e a utilidade da avaliação são termos que se implicam intrinsecamente, haja vista que a utilidade depende da credibilidade, constituindo, ambas, fatores determinantes para o sucesso da avaliação, ao que se refere a essa atingir o objetivo de melhoria do ensino e da educação.

O momento em que estamos é, pois, de ambiguidades. Os resultados das avaliações em larga escala têm se constituído balizadores de qualidade de ensino, nas escolas e nas IES e têm sido utilizados para julgar o trabalho dos professores, sem uma investigação norteada por princípios consagrados em avaliação. Vivenciar a predominância de avaliações que têm como foco os resultados pode confundir o professor, não só na sua condição de avaliado como também na sua condição de avaliador. Essa condição real, se não puder ser mudada em curto prazo, não pode ser ignorada. Qual lógica avaliativa está posta nas políticas

públicas de avaliação vigentes? Como minimizar a tensão entre os métodos de avaliação silenciadores e a avaliação a serviço da libertação?

É também no confronto crítico entre modalidades de avaliação (mais) formativas *versus* modalidades de avaliação (mais) seletivas ou socialmente discriminatórias que se podem discutir e perceber, nomeadamente ao nível das práticas e políticas da educação, algumas das lógicas e estratégias de regulação social e emancipação. (AFONSO, 1998, p. 60).

Desenvolver um processo de avaliação com possibilidades de contribuir para a transformação social pode ser um atenuante, ainda que paradoxal, para as distorções ocasionadas pelas políticas públicas de avaliação que estão a vigorar nas primeiras décadas desse século. Retomamos aqui a epígrafe que nos move a essa conversa, que acentua o diálogo como fundante para a avaliação a serviço da libertação.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação [...] ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

Nessa perspectiva, a avaliação a serviço da libertação contribui para a cooperação a partir de ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro, o que revela o seu caráter eminentemente ético.

Há necessidade de ética porque há outro ser humano. Mas o outro, para a ética, não é apenas o outro imediato, próximo, com quem convivo, ou quem casualmente deparo. O outro está presente também no futuro (temporalidade) e está presente em qualquer lugar, mesmo que remoto (espacialidade). (CASALI, 2001, p. 120-121).

O propósito da avaliação necessita, assim, ter um sentido libertador e se contrapor à concepção classificatória e excludente de avaliação centrada no julgamento de resultados. Avaliar para quê? A avaliação necessita desencadear uma ação reflexiva a serviço do crescimento e humanização das pessoas envolvidas, em um movimento de construção coletiva que tenha como horizonte a transformação da realidade e a construção da qualidade sociocultural da educação. Avalia-se para conhecer, refletir, dialogar e agir.

À guisa de conclusões

Nesse artigo buscamos problematizar as concepções de avaliação educacional, em face da coexistência de paradigmas avaliativos. O que propomos é que haja uma redefinição das políticas públicas de avaliação da educação básica e superior, em prol da melhoria da qualidade de ensino e da educação. Para tanto, o caminho possível reside no desafio de se desenhar e praticar a avaliação emancipatória, que expressa a avaliação a serviço da libertação e revela o seu potencial transformador.

Na medida que há negociação, debate e discussão, no diálogo, se ampliam os espaços de participação, e a avaliação se torna mais democrática, gerando o comprometimento e o compromisso com os procedimentos, resultados e intenções próprios da avaliação, em uma perspectiva libertadora que caminha na contramão da inocuidade dos métodos silenciadores.

Toda avaliação que se pretende a serviço da libertação necessita ser iniciada pela sensibilização, em função de envolver seres humanos. A comunidade escolar e acadêmica, como um todo, precisam ser sensibilizadas para que incorporem os objetivos, propósitos e funções da avaliação, e que, sobretudo, se assumam partícipes da avaliação. O processo de sensibilização e participação contribui para fortalecer a credibilidade em relação ao processo avaliativo.

Romper com os métodos silenciadores, decorrentes das avaliações em larga escala que integram as vigentes políticas públicas de avaliação, e conferir concretude à prática da avaliação emancipatória, são ações que se encontram no espectro do nosso

100 anos com Paulo Freire

esperançar. Esperançar implica tornar as utopias provisórias e ousar o inédito viável, como aprendemos com Freire.

Referências

BLACKBURN, R.; PUTTEN, J. V.; PENNA FIRME, T. A Avaliação de Docentes e do Ensino. In: SOUSA, E. C. B. M. de (Org.). **Avaliação de Docentes e do Ensino**. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v. 5. Cátedra Unesco de Educação à Distância. Brasília: UnB, 1998.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

_____. Avaliação Institucional: processo de autocritica e transformação. **Revista da Associação Brasileira de mantenedores do Ensino Superior**, Brasília, Ano 15, n. 21, p. 95-98, Outubro de 1997.

_____. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 93-107.

CASALI, A. **Saberes e Procederes Escolares**: O Singular, O Parcial, O Universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

100 anos com Paulo Freire

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE., P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Armed, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, P. As Três “Lógicas” da Avaliação de Dispositivos Educativos. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Org.). **Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação**. Lisboa: Colibri, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1985.

SAUL, A.M e GANDIN, L. A. Democratização da Escola em Tempos de Privação de Direitos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 887 – 893 out./dez.2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação**: do “É Proibido Reprovar” ao “É Preciso Garantir a Aprendizagem”. São Paulo: Libertad, 1998.

**CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE E 105 ANOS
DE ELZA FREIRE**

Nima I. Spigolon
Camila L. Coimbra

A narrativa para esse texto, escrito a quatro mãos sob o signo da chegada do Sars-CoV-2, traz nas palavras uma nesga de dores de Brasil a pequenas alegrias cotidianas e latejam sonhos individuais e esperanças coletivas.

Palavras e imagens, iniciadas no ano passado. A ambiência para a sua feitura teve nas fotografias de Paulo e Elza Freire no *bureau* de casa as suas primeiras companhias... enquanto a casa se metamorfoseava em *home-office*, em meio ao *pandemonium* da pandemia.

Nós professoras, Nima Spigolon, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Camila Lima Coimbra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, demos continuidade a uma agenda institucional de parcerias, projetos e produções tendo como temática central as concepções de Paulo Freire, trabalho iniciado há mais de 15 anos.

Quando abrimos o primeiro documento para compartilhar a escrita, chávenas de café e a coloração âmbar da manhã de outono nos acompanhavam, cada uma na sua tela e na sua cidade, juntas pelos fatos político-pedagógicos que deixam de ser inexoráveis e assumem um caráter histórico. Por um lado, em 2020 a situação pandêmica do mundo, mas não só, agudizada por uma crise social, sanitária, humanitária e política no Brasil, e por outro lado, em 2021 as utopias do centenário de Paulo Freire (1921-1997) e dos 105 anos de Elza Freire (1916-1986).

Esse é um texto sucinto que narra a boniteza do encontro e se contrapõe à neutralidade de ser professora. As suas palavras são atravessadas a necessidade de se posicionar acerca do Professor de

Paulo Freire – um nome reconhecido nacional e internacionalmente, nesse momento de obscurantismo e de ataques à educação popular e pública representa.

É um texto emoldurado por uma pauta político e pedagógica que envolve o metié de se fazer professora. As frases e as imagens se manifestam no tocante às questões de gênero, raça-etnia e classe social que foram priorizadas nos últimos anos nas políticas afirmativas comprometidas em combater as desigualdades sociais. Professoras, letras, desenho que se juntam na resistência ao recrudescimento das forças conservadoras e da superação das crises instauradas no Brasil à custa de golpes a democracia.

A boniteza e a gentetude, entrelaçadas em projetos de formação humana por meio de uma arte da ciência, do respeito às diferenças e do engajamento com grupos excluídos e pouco valorizados socialmente o que nos remete, enquanto professoras e sujeitos históricos, a pensar que não apenas Paulo Freire deveria alcançar reconhecimento mas ao mesmo tempo Elza Freire como professora, diretora de escola, educadora, mãe, mulher, esposa e companheira que esteve ao seu lado por mais de 42 anos, desde os primeiros tempos em Recife, Brasília, durante o exílio político brasileiro e no retorno ao Brasil para reaprendê-lo em 1980, até seu falecimento em 1996.

Narrativa de (duas) professoras inseridas na luta em defesa da educação comprometida com a vida, cuja práxis político-pedagógica trata da leitura da realidade. Epistemologicamente, à leitura do mundo precede a leitura da palavra. Portanto, leituras de mundo que antecedem as leituras das palavras, as releituras expostas no feminino em Paulo Freire que aqui se abstraem da face indiferente ou do negacionismo científico por meio das inúmeras contribuições recebidas por mulheres na produção de suas obras e de seu posicionamento ante a vida e a transformação das realidades; fato que fortalece a construção de sociedades mais dignas e amorosas tendo como partícipes os sujeitos, os grupos e as instituições democráticas e coletivas que se encontram nas fileiras contrárias ao preconceito e a discriminação, a violência e a censura.

100 anos com Paulo Freire

Eis, alguns fragmentos dos princípios que orientaram nós duas, professoras Nima e Camila, na criação do selo⁴⁷ comemorativo ao Centenário de Paulo Freire e aos 105 anos de Elza Freire, materializado na arte de Felipe Menegheti.



O selo, marca por um lado, a agenda das comemorações institucionais e em redes profissionais, acadêmicas, relacionais e freireanas no Brasil e pelo mundo. E por outro lado, o reconhecimento

⁴⁷ A CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP) em sua **349ª Reunião Ordinária**, realizada em **16/12/2020**, *deliberou pela aprovação* da Criação do selo comemorativo do Centenário de Paulo Freire e 105 anos de Elza Freire. A DIREÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, por meio de Decisão Administrativa, do dia 28/12/20 aprovou o Selo Comemorativo do Centenário de Paulo Freire e 105 anos de Elza Freire.

100 anos com Paulo Freire

de Elza Freire na existência de Paulo Freire, ao contrário de diluir, aproximamos, reconhecemos e damos visibilidade às mulheres em uma sociedade patriarcal e machista como a brasileira. Uma escolha que representa a união, a presença no mundo com o outro.

Dois em um. Um em muitos. Muitos em dois. Trocadilho para acessar uma categoria fundamental para a compreensão do pensamento freireano: a ideia de um sujeito histórico, que se faz a partir e com suas experiências, formação, trajetória vivenciadas nas relações sociais, constituindo-se, assim, em cada identidade cultural presente na diversidade da realidade brasileira. Se assim somos, identificamos no pensamento de Paulo a presença, a convivência, a permanência, a influência da educadora Elza.

O selo apresenta o “reencontro” de Elza com Paulo, na comemoração, no reconhecimento, na historicidade de seus pensamentos e de suas práxis na concepção de um mundo menos desigual e de uma educação libertadora. Educação libertadora que não se faz com um, no singular, mas com gente, no plural. “Reencontro” na luta, na humildade, no amor, na esperança, na reflexão crítica e na confiança, mediatizada pelo diálogo. Nesse diálogo, a obra e vida de Paulo Freire são amalgamadas por Elza Freire. Encontramos, pois, a amorosidade de ambos a constituir esse legado humano, político e pedagógico. Ao reconhecer em Elza a presença de Paulo e em Paulo a presença de Elza anunciamos, de fato, uma relação dialógica e dialética e, de direito, um conjunto de teorias e práticas no campo da transformação social. O selo, simbolicamente, representa a denúncia e o anúncio dialógico e utópico freireano, entre Elza e Paulo e entre eles e a humanidade.

O selo⁴⁸ é gratuito, democrático e público. Link para acesso e download <https://www.fe.unicamp.br/portal-paulo-freire/2021>

⁴⁸ Como citar: CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. Deliberação n. 253, de 16 de dezembro de 2020. Deliberação pela aprovação da criação do selo comemorativo do centenário Paulo Freire e 105 anos de Elza Freire por Nima I. Spigolon e Camila L. Coimbra; arte de Felipe Menegheti. Campinas: FE-UNICAMP, 2020. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/portal-paulo-freire/2021>

100 anos com Paulo Freire

Ao fecharmos o documento para compartilhar a versão final, temos registros de um encontro em tempos virtuais para a escrita narrativa que propõe muitos encontros presenciais, pois as vacinas estão chegando e a primavera chegará.

As chávenas de café, de nós duas professoras, permanecem lá, agora vazias no canto das escrivaninhas, e a luz pálida do abajour marca as noites mais longas e os dias mais curtos de inverno. Assim, convidamos para esperar conosco rumo aos horizontes freireanos da utopia.

100 anos de Paulo e 105 anos de Elza, diferença cronológica, encontro atemporal, de presenças dialógicas e libertadoras nesse mundo.

**PAULO FREIRE ENTRE OS LEGADOS DOS REFERENCIAIS
TEÓRICOS DE CRISTO E MARX: UMA BIFURCAÇÃO
POLÍTICO-FILOSÓFICO-EDUCACIONAL ANTAGÔNICA,
DIVERGENTE OU CONVERGENTE, OU, AINDA,
UMA SÍNTESE DA PRÁXIS ENTRE ESSAS DUAS
TRADIÇÕES CULTURAIS?
ESBOÇO DE UMA INVESTIGAÇÃO A CAMINHO**

Otávio Candido da Silva Junior

Quando fui à Marx eu encontrei certa fundamentação objetiva pra continuar camarada de Cristo. Eu fiquei com Marx na mundanidade, mas à procura de Cristo na transcendentalidade. (TV PUC, 1997).

Aliás, ele [Freire] usava uma metáfora interessante, dizia que era "um barbudo no meio de dois barbudos": Jesus Cristo e Karl Marx. (ROMÃO, 2015).

Esse artigo pretende contribuir para um melhor esclarecimento das cizânias sobre as duas influências teóricas predominantes na obra do educador Paulo Freire, as ideias cristianas/cristianistas e marxianas/marxistas, mesmo sabedores que existem outras influências da tradição do pensamento ocidental em sua obra.

Como pretendemos realizar essa empreitada? A partir da biobibliografia de Paulo Freire, buscar os elementos que o levaram à opção pelos pobres, oprimidos e deserdados do mundo, enfim, pela pedagogia da libertação, que ancorou e foi ancorada por tantos outros movimentos fecundos, tanto pela prática como pelos seus arcabouços teóricos ou práticos, como a filosofia da libertação, a teologia da libertação, a política da libertação, a psicologia da libertação, o teatro do oprimido, a psicoterapia do oprimido, a justiça restaurativa, a luta anticolonial pela libertação nacional dos países africanos, movimentos de libertação feminina e tantos outros movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST) e a Assembleia Popular – segundo Bassegio (2008), resultado da junção da Semana Social Brasileira [CNBB] e da Campanha Jubileu da Dívida Externa –, movimentos políticos, culturais, econômicos e religiosos como as Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), que colocaram a categoria da libertação bem

como as categorias interpretativas da realidade (opressor/oprimido) no epicentro de suas práxis.

Buscaremos delimitar, o mais precisamente possível, na obra de Paulo Freire as influências das ideias cristianas / cristianistas, por um lado, e marxianas / marxistas, por outro lado, especificamente em relação à educação, à política e à filosofia.

Por que estudar, ter como objeto de uma investigação a obra prática de Paulo Freire ainda hoje, 24 anos após a sua morte, no ano em que festejamos o centenário do seu nascimento? E mais, por que perscrutar a influência específica das ideias de Cristo e/ou dos pensadores cristianistas e de Marx e/ou pensadores marxistas, em meio a tantas outras influências teóricas, nas obras de Paulo Freire, produzidas entre as décadas de 1960 e 1990, especialmente no que se refere à educação, à filosofia e à política?

Bem, primeiramente porque, em que pese o fato de ser um pensamento autóctone, genuinamente brasileiro, claro, ressalvadas as influências recebidas das suas andanças e/ou vivências mundo afora, aqui o pensamento freireano foi interditado durante 20 anos e, mesmo quando liberado, sofreu toda sorte de censura sub-reptícia, como não constar das bibliografias de concursos públicos promovidos por governos estaduais e/ou municipais do espectro político de centro e/ou de direita, isso muito por conta da pecha de esquerdista que os militares lhe impingiram.

Em segundo lugar, por uma percepção bem subjetiva da minha práxis de 15 anos como educador atuando na escola pública paulista, em pelo menos uma dezena de escolas. Nunca fui convencido de que a maioria dos professores conheceu ou sequer travou algum contato com o pensamento freireano e, muito menos, o assimilaram – mesmo no Cefam, um projeto de ponta da SEE-SP, havia apenas alguns poucos educadores freireanos – seja pelo limite de qualidade dos cursos superiores, em geral, das diversas licenciaturas ou das pedagogias, em particular, seja por este filtro ou patrulha ideológico (a) bibliográfico (a) nos momentos dos concursos, dos processos seletivos, nos processos de formação em serviço e nos cursos de especialização promovidos pelas diversas esferas das redes públicas de ensino que não deixam entrar as obras de Freire, muitas vezes sob a alegação de que este pensador tem contribuições a dar em relação à educação de adultos e/ou popular, mas não sobre a educação pública do

sistema educacional. Lembro-me de um episódio quando Paulo Freire era o Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) (1989-1992) que ilustra bem isso que estou a afirmar. A PMSP promoveu um concurso de provas e títulos para contratação de professores para a rede municipal e, na bibliografia da parte pedagógica do referido concurso, ela colocou algumas obras de Freire, o que gerou uma reação indignada de um grande filósofo renomado da Unicamp, Romano (1990), que acusou Freire na grande imprensa, por esse motivo, de faltar com a ética pública. Claro que somente isso daria uma investigação ainda a ser realizada, mas que foge ao escopo deste artigo.

Portanto, a melhor forma de desnudar essa censura velada, essa patrulha ideológica, enfim, esse macarthismo no campo da educação brasileira, em relação à obra de Paulo Freire, cujo emblema mais destacado é exercido na atualidade por este movimento estapafúrdio, capcioso e insidioso conhecido pelo pseudônimo de “escola sem partido”, que Moraes (2019) classifica como sendo “uma seita”, é assumir de vez essa (s) matriz (es) do pensamento freireano, se este for o caso, para se fazer essa luta pela hegemonia das ideias, essa disputa política, educacional e filosófica às claras, na luz da cena educativa no Brasil, sem interditos proibitórios, sem churumelas e nem salamaleques.

Afinal, podemos questionar sem medos, Paulo Freire é um marxiano, um marxista, um cristiano ou um cristianista? Ou não é nem uma coisa e nem outra somente, é um pensador que soube combinar todas essas influências, portanto, é um pensador eclético? Kohan (2019, p. 60) diz que seu pensamento é revestido de um “[...] caráter singular, híbrido e eclético [...]”. Podemos concordar pacificamente com isso?

Existe uma incompatibilidade cabal, teoricamente falando, em relação aos dois principais referenciais teóricos utilizados por Paulo Freire em toda sua obra, a saber, o pensamento cristiano e cristianista versus o pensamento marxiano e marxista ou trata-se apenas de interpretações de autores fundamentalistas, ortodoxos e conservadores das tradições culturais do cristianismo e do marxismo?

Em se tratando de meras interpretações subjetivistas de autores pontuais, há espaço para interpretações mais heterodoxas, tolerantes e progressistas dessas duas densas tradições do pensamento ocidental

sem cair num ecletismo difuso, sem sentido, amorfo ou até mesmo forjado?

Em síntese, é possível um diálogo entre essas duas matrizes teóricas diferenciadas do pensamento freireano ou não? Elas são, definitivamente, antagônicas, divergentes e contraditórias em seus princípios básicos?

Por outro lado, se esse diálogo fosse possível, em quais “aberturas” ele poderia se dar? E em quais condições? De subalternidade de uma pela outra? Seria simétrico ou assimétrico?

Essa incompatibilidade, contradição e até mesmo esse antagonismo teórico não seria falseado por conta de uma análise genérica do percurso inteiro do pensamento freireano, quando, do ponto de vista acadêmico, o mais acertado seria uma investigação da produção praxica do “último” Paulo Freire, termo este utilizado por Gadotti (1989, p. 102), considerando, neste caso, as críticas e autocríticas já assumidas pelo autor, para aí somente, então, se fosse o caso, o estabelecimento de um veredicto, se não final, pelo menos provisório, até que outro olhar pudesse revisita-lo?

Para tanto podemos partir de algumas hipóteses. Paulo Freire, nascido em 1921, de formação superior em Direito, buscou, em sua práxis educativa, conciliar, *a priori*, as ideias cristianas e cristãs e, *a posteriori*, à medida que a sua práxis demandou, as ideias marxianas e marxistas, para melhor interpretar as diversas realidades que ele enfrentava. Se observarmos isto com bastante acuidade, nos três momentos bem distintos de sua vida, a saber: no Nordeste brasileiro – no período pré-Golpe Militar, na década de 1960 – na experiência do seu método de alfabetização de adultos em Angicos (RN); no exílio, a partir de 1964 – nos diversos países por onde passou (Bolívia, Chile, EUA, Suíça – onde fundou o IDAC –, Itália – na experiência educativa das 150 horas junto ao movimento operário do norte –, Guiné-Bissau, Tanzânia, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Nicarágua etc.); no seu retorno ao Brasil, pós-Anistia, em 1979, já no final do Regime Militar – na PUC-SP, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na Unicamp, nas conferências em que participou pelo país, nas instituições que ajudou a construir como o Cedes, em Campinas (SP) e o Vereda, em São Paulo, capital, até sua morte, em 1997.

No entanto, esse deslocamento de suas influências teóricas teve outras variáveis como a perseguição política da direita ultraliberal, autoritária e anti-humanista, tanto no Brasil quanto no exterior, que fez com que Freire transitasse de uma influência da doutrina social cristã católica progressista ou não, de pensadores a começar pelo próprio Jesus Cristo, Jacques Maritain, Teilhard Chardin, George Bernanos, Marie-Dominique Chenu, Tristão de Atayde, Tereza de Calcutá, Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Martin Buber, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, José Comblin, Hugo Assmann, Rubem Alves, James Cone, Enrique Dussel, João XXIII, Hélder Câmara, Paulo Evaristo Arns, Pedro Casaldáliga, Frei Betto, Louis-Joseph Lebret ... para o espectro do pensamento político da esquerda socialista, democrática humanista como Karl Marx, Antônio Gramsci, Georg Lukács, Herbert Marcuse, Roger Garaudy, Simone Weil, Amílcar Cabral, Álvaro Vieira Pinto, Salvador Allende, Jacques Chonchol, Che Guevara, Fidel Castro, Erich Fromm, Jean Paul Sartre, Georges Snyders, Nadejda Krupskaia, Lev Vygotsky, Anton Makarenko, Moisey Pistrak, Frantz Fanon, Albert Memmi, Bogdan Suchodolsk dentre outros, tanto internamente, no Brasil, quanto externamente, uma vez que também se transformou, talvez por força das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas, enfim, do seu contexto histórico, em um cidadão do mundo.

O método de investigação a ser utilizado será o dialético, ou seja, procurará cotejar a obra freireana, mais especificamente suas ideias sobre educação, política e filosofia, com todo o contexto social, político, econômico, cultural e religioso em que foi produzida. Com quais autores e atores marxistas e cristãos ele dialogava, o quê, quem, quais ideias combatia nestes dois espectros teórico-práticos e quais foram os saltos qualitativos provocados pelos choques de suas ideias com estes referenciais e as contradições postas por elas próprias e pelas diversas realidades enfrentadas em suas andanças pelo Brasil e mundo afora?

Para tanto utilizaremos de um levantamento da produção biográfica, áudio-visual e bibliográfica (livros, artigos em jornais, revistas e sites da internet como o <http://www.acervo.pauloffreire.org>, youtube, monografias, dissertações, teses etc.) relevantes para nossa

temática de Paulo Freire e/ou sobre ele, bem como dos autores contemporâneos seus que compartilhavam da sua tendência pedagógica progressista ou teórico-crítica libertadora ou, ainda, que comungavam da sua práxis educadora da educação popular, à medida que nossa pesquisa demandar suas leituras, análises e interpretações, bem como de obras dos seus críticos, desde que tenham alguma densidade teórico-crítica relevante ao problema tratado nesta investigação.

A partir do levantamento audiovisual e biobibliográfico preliminar, cujo embrião já se encontra nas referências bibliográficas deste artigo, caso nosso problema esteja corretamente elaborado, chegaremos, então, à definição das fontes audiovisual e biobibliográficas no processo da investigação. Para, em seguida, deflagrarmos o processo de leitura crítica, analítica e interpretativa – que se deseja ser um trabalho que se dê em ordem cronológica das publicações das obras freireanas, para que possamos perceber as diferentes nuances destas, à medida que passa o tempo e as experiências pedagógicas de Freire se tornam cada vez mais ricas e plurais pela diversidade de culturas com que elas dialogaram – com um fichamento extraído do material para que tenhamos condições de elaborarmos um plano provisório do problema da pesquisa e, finalmente, caminharmos rumo à redação de um texto final da referida investigação.

A investigação buscará percorrer toda a obra de Paulo Freire da década de 1950 à década de 1990, bem como dos seus principais parceiros, sejam autores como Brandão e Gadotti e/ou instituições como o Instituto de Ação Cultural (IDAC) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e seus biógrafos como Gadotti (1996), Beisiegel (2010), Freire, A. (2017), Haddad (2019) e Kohan (2019), além dos principais e significativos críticos como Novoa (1981), Paiva (1987) e Saviani (1989), com a intenção de capturar nelas (es) as influências do pensamento da tradição cristiana e cristianista, bem como da (con) tradição marxiana e marxista.

Partimos, nessa viagem investigativa, sem medo de errar, afirmando que Paulo Freire foi mais marxiano em sua práxis do que muito marxiano ocidental acadêmico brasileiro e/ou europeu, pelo menos no que se referem às teses 11 e 3 da obra de Marx (1987, p. 163),

100 anos com Paulo Freire

Teses Contra Feuerbach; a primeira, muito conhecida no meio acadêmico, “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”, e a segunda, talvez um pouco menos nesse meio, que afirma:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o **próprio educador deve ser educado**. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionárias. (MARX, 1987, p. 159, grifo nosso).

Gadotti (1989, p. 112) afirma que “Essa era a relação que Marx via entre o educador e a sociedade. Toda obra de Paulo Freire é uma imensa demonstração teórico-prática dessa tese marxista”. Isso é afirmação do seu maior biobibliógrafo. Se fosse uma crítica raivosa do espectro político da direita atual ou da sua época, nem a traríamos aqui para corroborar nossa afirmação. Outro autor que defende ideias semelhantes a esta nossa premissa é Kohan (2019, p. 63), quando diz: “Uma dessas tradições, a primeira, vem de Karl Marx num aspecto particular: o Marx tardio, com sua crítica à filosofia especulativa. A referência mais evidente é a Tese 11 sobre Feuerbach: [...]”. E o próprio Kohan (2019, p. 77), em sua mesma obra, um pouco mais adiante, quando, ao utilizar a categoria foucaultiana de história de vida como problema filosófico, traça um paralelo entre Sócrates e Freire, é categórico na afirmação:

Em outras palavras, o pastor Freire confia em uma concepção marxista da luta de classes e da dialética histórica para, dentro do sistema capitalista, através de uma prática educacional revolucionária, infundir os valores cristãos e a consciência de classe dos oprimidos [...].

Segundo o mesmo Gadotti (1989), Paulo Freire não defende o mesmo pacifismo de Cristo, de “oferecer a outra face, caso tome uma bofetada”, ou mesmo o de Gandhi ou, ainda, o de Martin Luther King. Para ele, conforme suas próprias palavras, proferidas em 1986, ao receber o Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO,

100 anos com Paulo Freire

A paz se cria e se constitui com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constitui com a edificação incessante da justiça social. Por isso não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de revelar o mundo das injustiças, o torne opaco e tenda a cegar suas vítimas. (FREIRE, 1986 apud GADOTTI, 1989, p. 88).

Também não defende a prática da caridade sobre a justiça social, mas, sim, o contrário: em vez da caridade, a justiça social. Como afirma o próprio Freire (2000, p. 35): “Natureza política que descarta práticas puramente assistencialistas de quem pensa comprar um ingresso no céu com o que colhe na terra de sua falsa generosidade”.

Por outro lado, combate as tentações autoritárias de algumas tradições totalitárias da práxis marxistas:

É preciso que, numa posição de esquerda, se acabe com essa mania de que falar em democracia é ser socialdemocrata. O que é preciso é viver essa substantividade, para fazer com que a democracia não seja um mero adjetivo, um trampolim para o domínio autoritário. (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 32).

Isto sem, no entanto, abrir mão de um processo revolucionário, segundo Gadotti (1989, p. 33), “[...] comprometido com uma mudança total da sociedade”. Que, para tanto, não lançará mão de panfletos, manifestos, cartilhas e ou quaisquer outros materiais doutrinários, sempre vindos de cima pra baixo, mas, sim, dos Cadernos de Cultura, cujos “[...] conteúdos [...] foram exaustivamente estudados e propostos, objetivando a construção de uma sociedade revolucionária” (GADOTTI, 1989, p. 42), a partir de um levantamento minucioso do universo vocabular em que foram extraídas as palavras geradoras da realidade em que estão inseridos os sujeitos deste processo, depois, estudadas, debatidas e discutidas à exaustão nos círculos de cultura e, portanto, onde fica evidenciado o livre interesse dos educandos envolvidos na leitura do seu mundo e da palavra “grávida de mundo” decodificada. Neste sentido, podemos afirmar, sem medo de errar, que Freire propugna para o coordenador dos círculos de cultura a figura do intelectual orgânico gramsciano na acepção original do termo.

Semelhante à tradição da práxis marxista mais próxima ao pensamento marxiano, Lênin, que via no “esquerdismo, uma doença infantil do comunismo”, Paulo Freire via no sectarismo como um vínculo

100 anos com Paulo Freire

direto ao reacionarismo, ao passo que o radicalismo, este sim estaria vinculado ao processo revolucionário. Segundo Gadotti (1989, p. 156), em seu glossário do pensamento freireano, o sectarismo se traduz no

Fanatismo, partidarismo ferrenho. O sectarismo manifesta-se habitualmente através do dogmatismo, da negação das condições concretas necessárias para operar as mudanças e da intolerância em relação às ideias alheias.

Aqui temos mais uma coincidência entre a práxis marxiana e a práxis freireana, qual seja, aquela de colocar o processo revolucionário como epicentro de suas práxis e para tal empreitada ter, com o movimento dos trabalhadores, uma aliança estratégica, ainda que a visão estratégica de Freire, a meu ver, fosse, talvez, mais ampliada, mais alargada e mais de conjunto, uma vez que trabalha com a categoria oprimido, ao passo que Marx trabalha com a categoria proletariado, enquanto vanguardas revolucionárias, o que é corroborado por Gadotti (1989, p. 116):

A pedagogia de Paulo Freire adquiriu um significado universal uma vez que a relação oprimido-opressor que ele abordou ocorre universalmente e suas teorias se enriqueceram com as mais variadas experiências de grande parte do mundo.

Mas essa relação entre as influências marxistas e cristianistas na obra de Paulo Freire nunca foi algo tão pacífico assim; muito pelo contrário, foi sempre algo carregado de tensões, conflitos e contradições, como podemos extrair do debate entre Zanella (2007) que diz ser Paulo Freire um idealista por acreditar em Deus e ser um fenomenologista e, portanto, incompatível com o pensamento marxiano bem como da tradição marxista e Di Giorgi (2007) para quem as questões apontadas por Zanella para contestar a filiação de Freire à tradição marxiana e marxista perderam a atualidade no debate contemporâneo da obra freireana, a saber, a “questão religiosa”, a questão do “marxismo como sistema totalizador” e a questão do “leninismo”.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus: Círculo do Livro, 1985.

100 anos com Paulo Freire

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Ler pra vida**. São Paulo: Saraiva, 1989. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DIFUSORA DE TREINAMENTOS E PROJETOS PEDAGÓGICOS. **Alfabetização de adultos: método Paulo Freire**. Curitiba, PR: ADITEPP, 1987.

AZEVEDO, José André de. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.

BASSEGIO, Luís. II. A assembleia popular: mutirão por um novo Brasil. In: SILVA, Inácio (org.). **O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários**. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 27-32.

BEISIEGEL, Celso Rui de. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

_____. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema “pedagogia e antipedagogia”. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano I, n. 3, p. 37-46, maio 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. “Eva viu a luta”: algumas anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a educação do colonizador. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano I, n. 3, p. 15-23, maio 1979.

_____. **O que é método Paulo Freire**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **A vida na escola e a escola da vida**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: IDAC, 2002.

CISESKI, Ângela Antunes *et al.* Polifonia: algumas teses tiradas das múltiplas leituras do mestre. **Pátio**, Porto Alegre, ano I, n. 2, p. 7-9, ago./out. 1997.

100 anos com Paulo Freire

DIAS, Lorena Silva de Andrade et al. Análise de ideias marxistas na obra de Paulo Freire. **Debates em Educação**, Maceió, v. II, n. 23, p. 37-48, jan./abr. 2019.

DI GIORGI, Cristiano. Paulo Freire e o marxismo: pontos para uma reflexão. **Quaestio**: revista de estudos da educação, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 123-132, maio 2007.

ESPECIAL Paulo Freire (vídeo). São Paulo: TV PUC, 17 mar. 1997. 49min15ss, color., son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ViM1oCPNoA&list=PLxIKaA8MO3b1yR4xIX4CISCLa7OmlWtU0&index=17>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, abr./jun. 2016.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

_____. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. **Fazendo Escola**, Uberaba, v. 4, n. 5, [199-?]. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1121/3/FPF_OPF_01_0020.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

100 anos com Paulo Freire

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador**: vida e morte. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 89-101.

_____. Ensinar, aprendendo: conversa com Paulo Freire. **O Comunitário**: publicação da escola comunitária de Campinas, Campinas, ano VI, n. 38, p. 6-9, mar. 1994.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Freire luta por ensino municipal. **Educação Municipal**: boletim informativo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. São Paulo, ano I, n. 0, p. 1, fev. 1996.

_____. Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 15-19.

_____. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO, Alberto *et al.* **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 16-18.

_____. O processo de alfabetização política. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-32, jan./jun. 1997.

_____. Papel da educação na humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

100 anos com Paulo Freire

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: 2011.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 136-195.

_____. Seminários avançados em educação. **Estudos GEIC,** Campinas, n. 4, p. 20-35, jun. 1989.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *et al.* **Vivendo e aprendendo:** experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

_____.; _____. **Sobre educação:** diálogos. 2. ed. Rio de Janeiro, 1984. v. 2.

100 anos com Paulo Freire

_____; _____. **Sobre educação:** diálogos. 4. ed. Rio de Janeiro, 1982. v. 1.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 2. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. A educação como ato político: a “pedagogia do oprimido”. In: _____. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987. p. 26-38.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. É possível aplicar o método Paulo Freire, hoje? In: _____. **Educação e compromisso.** Campinas, SP: Papirus, 1985. p. 45-49.

_____. Paulo Freire: a pedagogia do oprimido. In: _____. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993. p. 253-256.

_____; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GERHARDT, Heinz Peter. Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63: a primeira experiência com o “Sistema Paulo Freire”. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano V, n. 14, p. 5-34, maio 1983.

_____. Alfabetização em Guiné-Bissau. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano III, n. 8, p. 108-114, jan. 1981.

100 anos com Paulo Freire

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**: 1961-1964 uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HADDAD, Sérgio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

JANSEN, Anneke. **Educação popular**: trajetória de uma experiência no Paraná. Curitiba: ADITEPP, 1987.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano I, n. 3, p. 47-75, maio 1979.

MARX, Karl Heinrich. **Teses contra Feuerbach**. v. I. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 159-163 (Os Pensadores).

MORAES, Eduardo Carli de. **20 anos sem Paulo Freire**: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Goiânia: Casa de Vidro, 2017. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2017/10/22/20-anos-sem-paulo-freire-quando-a-educacao-nao-e-libertadora-o-sonho-do-oprimido-e-ser-o-opressor/>. Acesso em: 7 ago. 2019.

_____. **Aprendamos ensinando-nos**: um retrato de Paulo Freire, andarilho da utopia. Goiânia: Casa de Vidro, 2015. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2015/08/15/aprendamos-ensinando-nos-um-retrato-de-paulo-freire-andarilho-da-utopia/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. **A descolonização das mentes – Paulo Freire e Amílcar Cabral**: pedagogos da revolução! Goiânia: Casa de Vidro, 2017. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2017/07/13/a-descolonizacao-das-mentes-paulo-freire-e-amilcar-cabral-pedagogos-da-revolucao-www-acasadevidro-com/>. Acesso em: 2 ago. 2019.

_____. **A práxis educativa revolucionária de Paulo Freire foi alvo da truculência da Ditadura Militar**. Saiba o porquê da prisão e exílio do criador da Pedagogia do Oprimido. Goiânia: Casa de Vidro, 2018. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2018/06/10/a-praxis-educativa-revolucionaria-de-paulo-freire-foi-alvo-da-truculencia-da->

100 anos com Paulo Freire

ditadura-militar-saiba-o-porque-da-prisao-e-exilio-do-criador-da-pedagogia-do-oprimido/. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Em defesa do marxismo, esta força transformadora salutar:** com Paulo Freire, Vladimir Safatle e Louis Althusser. Goiânia: Casa de Vidro, 2019. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2019/08/17/em-defesa-do-marxismo-cultural-esta-forca-transformadora-salutar-com-paulo-freire-vladimir-safatle-e-louis-althusser-eduardo-carli-de-moraes-a-casa-de-vidro/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

_____. **Inéditos viáveis:** a utopia como síntese entre denúncia e anúncio no pensamento de Paulo Freire. Goiânia: Casa de Vidro, 2016. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2016/10/20/sonhos-viaveis-a-utopia-de-paulo-freire/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

_____. **Os últimos dias e palavras de Paulo Freire (1921 – 1997):** em abril de 1997, um pataxó incinerado e uma marcha do MST em Brasília são testemunhados pelo criador da Pedagogia do Oprimido. Goiânia: Casa de Vidro, 2017. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2017/11/21/os-ultimos-dias-e-palavras-de-paulo-freire-sobre-um-indio-pataxo-incinerado-e-uma-marcha-do-mst-em-brasilia/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido estão mais vivos do que nunca, apesar dos esforços da idiocracia, da cruzada por um Brasil medieval dos bolsominions e da seita “escola sem partido”.** Goiânia: Casa de Vidro, 2019. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2019/06/18/paulo-freire-e-a-pedagogia-do-oprimido-estao-mais-vivos-do-que-nunca-apesar-da-idiocracia-da-cruzada-dos-bolsominions-e-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. **Pedagogia da libertação:** laços entre as utopias de Paulo Freire e José Martí, professores da desopressão e da construção de um alter-mundo melhor. Goiânia: Casa de Vidro, 2017. Disponível em: <https://acasadevidro.com/2017/01/26/pedagogia-da-libertacao-lacos-entre-as-utopias-de-paulo-freire-e-jose-marti-professores-da-desopressao-e-da-construcao-de-um-alter-mundo-melhor/?fbclid=IwAR1uG2ERmKiM5Oz2iujl1bHPVx2ctl3YmWgNoxRON5GYkG-e3ENFqIbBYSc>. Acesso em: 28 jul. 2019.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. **Uma escola para o povo**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

100 anos com Paulo Freire

NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981

PAIVA, Vanilda Pereira. Do “problema nacional” às classes sociais: considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a educação do colonizador. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano I, n. 3, p. 5-14, maio 1979.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez: UFSC: Instituto Paulo Freire, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PROPOSTA: revista trimestral de debates da FASE. Rio de Janeiro, FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, ano 31, n. 113, esp. Paulo Freire, jul./set. 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. 'Brasil nunca aplicou Paulo Freire', diz pesquisador. Entrevista concedida a Camila Costa. **BBC Brasil**, São Paulo, 24 jul. 2015. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc#. Acesso em: 1 ago. 2019.

_____. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

ROMANO, Roberto. Ceausescu 2º e último. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 mar. 1990. Opinião, A - 3.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Paulo Freire (1921-[1997]). In: _____. **Pedagogia do Trabalho**: caminhos da educação socialista. v. 2. São Paulo: Moraes, 1981. p. 85-112.

SANTOS, Paulo de Tarso. Pedagogia do Oprimido e educação do colonizador. **Educação & Sociedade / CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação, São Paulo, ano I, n. 3, p. 24-36, maio 1979.

100 anos com Paulo Freire

_____. **64 e outros anos**: depoimento prestado a Oswaldo Coimbra. São Paulo: Cortez, 1984.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Para além dos métodos novos e tradicionais. In: _____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 22. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 76-85.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Inácio (org.). **O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**: ciclo de seminários. São Paulo: Instituto Pólis, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. Educação como anúncio e denúncia em Paulo Freire. In: _____. **Correntes Pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes; São Leopoldo, RS: Celadec, 2005. p. 43-66.

TORRES, Carlos Alberto. Entrevista com Paulo Freire. In: _____. **Educação, poder e biografia pessoal**: diálogos com educadores críticos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 85-96.

TORRES, Rosa Maria. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 247-264.

ZANELLA, José Luiz. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o Marxismo. **Quaestio** – Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 101-122, maio 2007.

EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS: LUGAR DE ENCONTRO E INTERAÇÃO DE PEQUENAS PESSOAS⁴⁹

Raquel Karpinski⁵⁰

Carine Marcon⁵¹

Não raro ouvimos frases do tipo: “Eu não curto Paulo Freire.”, “Educação Infantil é só cuidar de crianças, elas nem precisam aprender a ler ou a escrever!”, “Criança apenas brinca, não faz mais nada.”, são falas que, ao mesmo tempo, entristecem e também reforçam a importância de se discutir as Infâncias, sobretudo, pela ótica de Paulo Freire – autor cuja obra é o resultado de estudos desenvolvidos numa perspectiva humanitária, que se distancia do viés geracional.

As crianças, enquanto grupo social, passam a ser reconhecidas em si, sem necessariamente estarem interligadas ou dependentes de instituições como dos familiares (BELLONI, 2009); esse processo implica diretamente no conceito de socialização nas Ciências Sociais, ou seja, a maneira como os pequenos e pequenas estão presentes nas relações interpessoais, em grupos distintos por onde se desenvolvem questões de gênero, classe social, etnia, entre outros. Logo, é através do

⁴⁹ O presente artigo é uma construção a partir de recortes das pesquisas que originou a Dissertação de Mestrado e Tese (no prelo) das autoras Carine Marcon e Raquel Karpinski, sucessivamente.

⁵⁰ Doutoranda em educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela UFRGS na Linha de Pesquisa Universidade Teoria e Prática. Assessora Pedagógica do Programa A União faz a Vida, com Educação Infantil, Ensino Fundamental, Cooperativas Escolares e Formação de Gestores. Assessoria Pedagógica para elaboração de Diretrizes Municipais e Documentos Orientadores (PPP e Regimento). Participou como colaboradora do Referencial Curricular Gaúcho da Educação Infantil (2018). Professora de Educação de Jovens e Adultos, Política Educacional e Educação Básica, Estágio Supervisionado e Identidade Profissional Docente - Licenciaturas na FACCAT.

⁵¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Assessora Pedagógica do Programa a União Faz a Vida com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pesquisadora no SOCIEDUDES - Grupo de Pesquisas e Intervenções Sociedade, Educação e Desigualdades (CNPq) pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. Professora da Educação Infantil.

convívio social “que as crianças pequenas constroem suas identidades e aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas” (FARIA e FINCO, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a Sociologia da Infância, segundo Lima; Moreira e Lima (2014), busca olhar para as crianças, não como meras reprodutoras do mundo adulto em um modelo passivo, pois elas possuem suas próprias interpretações e interações com o mundo real (CORSARO, 2011), e “[...] não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura [...]” (SARMENTO, 2000, p. 152), agindo sobre os pares e sofrendo ação de todas e todos que integram os espaços sociais por elas ocupados; a presença dos pequenos e pequenas, por exemplo, “influencia fortemente os planos e projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico” (NASCIMENTO, 2011a, p. 205).

Sendo assim, tirando os ambientes de aprendizagens – pensado nas e para as crianças –, onde mais elas têm espaço? Que outros lugares são preparados para essas pequenas pessoas? A sociedade não costuma incluir a infância, ou pelo menos, dar a elas espaços estruturados para suas necessidades. Em virtude disso, é importante questionar qual o lugar da aprendizagem na Educação Infantil em relação à diversidade de infâncias, uma vez que a sociedade está estruturada sob um olhar superficial para as crianças.

A interação dos pequenos e pequenas com seus pares é importante e assegurada pela legislação, e é através dessa convivência que podemos observar e compreender a forma das crianças narrarem o mundo: delas e o que as cerca.

Cabe, portanto, aos/às que se desafiam a estudar as infâncias e as crianças, a percepção das singularidades que permeiam estas relações. Ao compreender as crianças enquanto protagonistas no processo de construção de suas culturas e infâncias, o(a) pesquisador(a)/professor(a) deve partir do olhar e escuta, atentos a comunicação das crianças, bem como suas formas de interação no e com o mundo mediante o brincar.

Corsaro (2011) define as interações da infância como **reprodução interpretativa**, um movimento em que as crianças

interpretam o mundo adulto e, por meio de suas ações e interações, formulam suas próprias leituras de mundo. A reprodução interpretativa está ativamente vinculada ao processo de socialização, visto que a socialização trata

de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e outras instituições especializadas. Embora o ser humano se socialize ao longo de toda sua existência, em socializações sucessivas, esses processos são especialmente importantes na infância e na adolescência. Esse processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança, sendo resultado da interação da criança com o seu universo de socialização (BELLONI, 2009, p. 69).

Nesse sentido, Freire registrou, em seu legado, a importância de se trabalhar o conhecimento a partir das especificidades de cada um – da cultura e visão de mundo –, pois, para atribuir significados ao que é ensinado, é fundamental considerar o meio em que a criança está inserida, bem como o que ela está vivendo e sentindo. Por isso, o olhar para as infâncias deve ser acolhedor e empático.

Para tanto, o(a) educador(a) precisa ter ciência de que está lidando com leituras de mundo distintas, o que implica fazer conexões pedagógicas que distingam o olhar do adulto do olhar da criança, para, assim, não impor ao/à estudante um modelo pré-determinado que impeça o diálogo entre as diferentes perspectivas (infância/adulto).

Nesse viés, a educação, que não é estática, exige que pensemos e repensemos nossas práticas através de ações conjuntas, ou seja, de uma docência compartilhada que possibilite, por meio do diálogo e da observação, entender que há desafios e enfrentamentos individuais, coletivos e em todos os contextos.

Paulo Freire em **Professora sim, tia não** aborda, além do ser e estar professor(a), a questão da infância, da criança e suas diferenças, fazendo uma importante reflexão sobre as infâncias estarem no quesito de relação entre a questão geracional – diferente do ser ou estar criança – e o fato das categorias estruturais da sociedade já estarem postas; logo, não, necessariamente, conseguimos ter infâncias mesmo que tenhamos crianças.

Embora a escola seja o lugar de encontro e interação de *pequenas pessoas*, ela é vista apenas como um espaço de passagem de *pessoas pequenas*. Na Educação Infantil tudo é muito pedagógico: o alimentar, o cuidar, o educar, o interagir e o brincar; pois nela acontece o encontro de diferentes infâncias, cujos representantes *só são pequenos em tamanho, não em importância*; e só sabe sobre isso quem compreende o processo através do estudo, da prática e da amorosidade.

Para Freire, a nossa infância ocorre em todos os momentos; ele a compreende pela subjetividade, atentando para o fato de que não se trata de um processo que possa ser demarcado ou, tampouco, roteirizado, porque é um progresso individual e contínuo, que necessita ser aceito e respeitado.

Lançar um olhar mais humanizado para as infâncias, independe de apreciar ou não a obra de Paulo Freire, trata-se de gostar da humanidade, em especial no início de sua construção, tendo em vista a educação transformadora de pessoas pequenas em grandes pessoas.

Desse modo, na perspectiva das infâncias, a leitura de mundo, por ser tão particular, representa um grande desafio na prática, porque implica ter condições de traduzir a decodificação de mundo das crianças para a adulta. Diante disso, a nossa sensibilidade em relação à leitura de mundo das infâncias é primordial, pois geralmente somos impelidos a partir das nossas perspectivas adultocêntrica, atrofiado, com isso, os processos de desenvolvimento infantil; tolhendo, consequentemente, o protagonismo dos pequenos e pequenas.

O convívio com as crianças denota o quanto elas são independentes, não podemos, portanto, ler o mundo delas tendo o nosso ponto de vista como fim; é necessário estarmos abertos para transformar nossa forma de ver o mundo através do olhar da criança, o que torna o processo das infâncias complexo e amplamente discutido.

Há uma confusão pedagógica sobre a educação, relacionada aos reflexos de uma questão histórica acerca da alfabetização e do letramento, dando sequência a mesma ideia que se tinha antes de 1996, quando alfabetização e letramento eram iniciados ao ingressar na escola; a Educação Infantil vem justamente para proteger as infâncias dessa distorção, abordando o cuidar e o educar por meio de

brincadeiras e interações; conduta esta que, não raro, é compreendida, e por vezes aplicada, de forma simplista, propagando um equívoco de que na Educação Infantil a criança não pode aprender a ler nem escrever.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem ocorrer de forma natural e, para que isso, é fundamental que sejam possibilitadas, às crianças, condições por meio de aprendizagens significativas.

As linguagens gestuais, corporais, plásticas e verbais se fazem presentes no brincar, que é um potente aliado na compreensão dos processos de socialização das crianças, visto que “[...] a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças como forma de relação com o mundo” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 49).

No Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes é pioneiro nas pesquisas referentes às culturas infantis, mediante o estudo denominado **As “Trocinhas” do Bom Retiro**. A partir de uma abordagem sociológica, Fernandes (2004) buscou, nas brincadeiras de rua, um estudo acerca das culturas infantis e da socialização das crianças. Esse importante e inovador estudo mostra como se realizam os processos de socialização das crianças, entre elas e entre elas e os adultos, mediante o ato de brincar, podendo constatar desta forma “[...] como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais, enfim como as crianças constroem a cultura infantil” (FARIA e FINCO, 2011, p. 2).

Logo, para falar sobre Educação Infantil é preciso vivenciá-la, porque é a teoria que qualifica a prática; não entender a primeira implica não ter sucesso na segunda e vice e versa. Este é um entendimento que a sociedade e, sobretudo, os(as) profissionais da educação deveriam ter: a experiência não se resume necessariamente aos anos, pois é preciso ter claro se esses são anos de experiências ou de repetições; somos constituídos de erros e acertos, de conquistas e de fracassos; enfim, de movimentos que exigem capacidade constante de recriação.

Portanto, ter um olhar mais humanizado para as infâncias é compreender que os espaços pedagógicos são onde pessoas pequenas, advindas de diferentes contextos e culturas, encontram-se e estabelecem

entre si e os(as) outros(as) a interação, num processo de construção, de identidades individuais e coletivas, que reverbera na sociedade.

Referências

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 1-15.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), p.229-250, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. SP: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. S P: Editora UNESP, 2000.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14, n. 1, p.95-110. Jan./abr. 2014.

OLEIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância**: aportes da sociologia. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar p. 38-55, 2010.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**. Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164.

CAMINHOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O LEGADO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE PARA A CONTEMPORANEIDADE

Raimunda de Fátima Neves Coelho⁵²
Willyan Ramon de Souza Pacheco⁵³

Introdução

A imensurável contribuição do pensamento de Paulo Freire na construção de uma filosofia de ensino-aprendizagem libertadora, que impulsionou diversos movimentos a se mobilizarem em torno da necessária reivindicação de acesso a educação formal, se acentua no ano em que seu centenário é comemorado com euforia por milhões de pessoas em dezenas de países ao redor do mundo.

Como expoente da Educação Popular, Paulo Freire contribuiu significativamente com movimentos de base que se organizavam em torno do desenvolvimento de estratégias que viabilizassem a inserção de camadas populares no processo de escolarização, visando à consciência crítica e, assim, a construção do pensamento autônomo que caminhasse em direção da libertação dos oprimidos.

As obras de Paulo Freire refletem constantemente acerca desses movimentos transitórios e recorrentes que configuram a sociedade atual e se transpõem como campo de possibilidades pedagógicas no âmbito educativo. Desse modo, seu legado é herança para os que estão à margem, aos oprimidos e marginalizados que são

⁵² Docente Associado III/UFCG - Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) – UFCG/CNPq. Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG/CFP. E-mail: raimunda.neves6@gmail.com.

⁵³ Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). É vinculado ao Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPem/UFRN). E-mail: willyanpacheco@ufrn.edu.br.

representados e principais sujeitos a quem Paulo Freire delineia seu pensamento e constrói um campo de visibilidade para a ascensão dos que estiveram às sombras numa sociedade opressora.

Na nova conjuntura mundial, a educação em todas as suas dimensões e modalidades, se encontram em face de uma necessidade de reinvenção, enfrenta desafios de orientação em tempos de inovações permanentes. Conforme Sandkottter, o principal desafio consistente em

[...] apoiar os processos de aprendizagem para que as pessoas possam acompanhar os desenvolvimentos dinâmicos e situar-se como participantes nesses processos. (...) Tentar ajudar o indivíduos, o que precisa ser e o que pode ser sabido, mas também o que é supérfluo num contexto de gigantescos acúmulos de dados, números e informações... (2000, p. 37).

Vivemos, pois, tempos de diversidade, em que repensar a educação popular e confrontar conceitos antigos e novos, é interrogar os dilemas e perspectivas que se colocam frente a uma realidade em movimento permanente. Os desafios são enormes, mas extraordinárias são as possibilidades abertas pelos novos cenários. Nestes termos, Ireland (apud Souza, 1998, p. 20) reconhece que

A educação latino-americana passa por um período de profunda refundamentação que, apesar das incertezas que gera, também cria a oportunidade para se abrir novos rumos de ação. Neste contexto, a EP também se vê atingida por esse clima de instabilidade e de incerteza, sentindo-se ao mesmo tempo historicamente provocada a proporcionar-se perante os desafios da atualidade, até porque os períodos de crise também podem inspirar atitudes propositivas em busca de sua superação.

Nessa perspectiva, é urgente a necessidade de um maior relacionamento entre sistemas escolares, movimentos sociais e políticos e universidades, o que torna importante refletirmos sobre Educação Popular, do ponto de vista da sua historicidade, seus desafios de ordem pedagógica e política e perspectivas que se vislumbram nas novas condições históricas.

Para tanto, destacamos neste texto três breves momentos, a saber: o primeiro, tenta revisitar a Educação Popular marcando, historicamente, em cada época suas características próprias; o segundo, busca identificar alguns desafios e perspectivas atuais da Educação

Popular, e o terceiro, procura resgatar o legado de Paulo Freire na contemporaneidade.

Breve incursão no campo da Educação Popular na América Latina

Como concepção de educação, a Educação Popular é considerada a mais importante contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal, tendo Paulo Freire como um dos precursores, em nível internacional, sobre uma concepção popular emancipadora da educação.

A Educação Popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado, ou melhor, no terreno fértil das utopias de independência, de autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Com a intervenção militarista e autoritária esse modelo foi interrompido, refugiando-se nas Organizações Não-Governamentais (ONG's).

Como concepção geral de educação, a Educação Popular passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos. Nas últimas décadas, evidenciam-se grupos e organizações preocupados em unir conscientização e organização popular. Nesse contexto, diversas concepções e tendências surgem, marcando sua época e com características próprias.

Assim, revisitando os anos 50 e 60, a busca da conscientização torna-se questão relevante atrelada a um otimismo pedagógico marcante dessa época.

O modelo de Educação Popular nos anos 50 tinha como conquista fundamental o Estado, caracterizando-se como a grande utopia da Educação Popular a conquista do Estado e a grande mudança radical das políticas econômicas e sociais do país. Nessa época, a Educação Popular também foi concebida como educação de base e desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50, torna-se necessário destacar que a Educação Popular apresentada duas perspectivas mais significativas, a saber: a primeira entendia como educação libertadora, a segunda, como educação funcional, isto é, o treinamento de mão de obra.

O paradigma da Educação Popular foi inspirado originalmente em Paulo Freire, especificamente, nos anos 60, do século XX, ancorado nos princípios da Educação Popular libertadora, de caráter revolucionário. Destarte, nos anos de 1960 e 1970, as correntes apontadas no final dos anos de 1950, ou seja, a educação libertadora e a educação funcional, continuaram. A perspectiva da educação libertadora, atendendo a educação não-formal como alternativa à escola; e a educação funcional como suplência da educação formal. Com efeito, os movimentos populares dos anos de 1960 e 1970 viam o Estado como organizador do bem-estar social e a questão era pressioná-lo na medida certa para obter dele as demandas.

Os anos 1970 registram vários programas que foram instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a ditadura militar conduzindo estudantes e professores a realizarem atividades em Educação Popular, sendo o mais marcante o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que no Brasil é desenvolvido pela corrente da Educação Popular como suplência da educação formal, caracterizando-se com princípios opostos ao de Paulo Freire.

Os anos de 1970/80 foram marcados pela defesa de uma escola pública popular e comunitária, frente ao novo quadro político que vivia o país, isto é, o processo de restauração da democracia, especialmente, nos anos 80, quando emergem a lutas organizadas pela melhoria salarial e melhores condições de trabalho. No bojo dessas questões, toma sentido relevante a dimensão política no ato de ensinar.

Contrariamente à reorganização da sociedade civil e à transição para maiores liberdades democráticas, a década de 80 parece ter sido uma década perdida⁵⁴, em que a América Latina estagnou tanto no campo econômico, quanto no campo educacional.

Assim, é conveniente indagarmos: que tipo de democracia a sociedade brasileira ganhou naquele quadro político? Uma democracia frágil e com enorme dívida externa? Com crises fiscal e social profundas, massivo desemprego? Todos esses agravantes marcaram os anos 80 e, nessa conjuntura, a educação perde qualidade e acentua a desigualdade de acesso.

⁵⁴ Ver Moacir GADOTTI e Carlos Alberto TORRES. Estado e Educação Popular na América Latina. São Paulo: Papirus, 1992.

Dessa forma, a Educação Popular entra em crise e passa de ações ofensivas para ações defensivas, até que, nos anos de 1990, define-se uma nova visão do Estado, baseando-se na ideia de constituir novas alianças, nas quais os movimentos populares não apenas recebem os benefícios sociais, mas participam como sócios, parceiros na definição das políticas públicas, perdendo, dessa forma, seu caráter reivindicativo ou revolucionário e assumindo seu caráter programativo.

Nesse contexto, fica caracterizado um pensamento pós-modernista, pelo surgimento de subjetividades políticas múltiplas. Subjetividades expressas nos movimentos sociais, a saber: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, movimento negros, novos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, de moradia, de meninos e meninas de rua, resultando numa nova concepção de Educação Popular e de Estado.

Destarte, a Educação Popular deixa de enfatizar a transformação da educação através da conquista do Estado pelos setores populares e toma fôlego, dispersando-se em milhares de pequenas experiências⁵⁵. Portanto, perde a unidade e ganha diversidade, ao mesmo tempo em que, também, constitui mecanismos de democratização.

Para tanto, repensar a Educação Popular no contexto das transformações atuais é encontrar saída para a crise no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da educação pública popular, uma educação cidadã, procurando tornar popular e mais participativa a educação oferecida pelo Estado.

Com efeito, torna-se pertinente destacarmos uma das preocupações de Chauí (apud Gadotti, 1994, p. 152), ao pensar sobre a escola pública popular, “[...] o problema da escola pública é, em grande parte, o problema de tornar popular o “público”, de elevar o popular ao nacional”.

E, ainda, como defende Paiva (1986, p. 39) ao tratar da luta pela escola popular:

⁵⁵ Confira Moacir Gadotti. Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

100 anos com Paulo Freire

Tornar a escola “popular” não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade, nem abdicar do seu conteúdo.

Nessa perspectiva, o conceito e a prática da Educação Popular caminham na direção de recolocar o Estado a serviço da população, na possibilidade de saber articular a sociedade civil e o Estado. Nestes termos, Gonsalves (1998, p. 228) afirma que a Educação Popular “[...] é um conceito que indica diferentes práticas educativas que buscam o fortalecimento das organizações e movimentos populares, cujas tendências precisam ser tomadas como objetivo de estudo...”.

Face ao novo contexto mundial, marcado pelas mudanças tecnológicas no mundo do trabalho, as quais vêm influenciando as relações de produção e ampliando o setor informal da economia, exercendo influência sobre as práticas de Educação Popular, exigem cada vez mais, qualificação e educação continuada.

Assim, Freire (2000) nos indica que no movimento atual torna-se de fundamental importância, frente às inovações tecnológicas, desenvolvermos a prática do pensar e a liberdade de criar como forma de superar a repetição pela repetição. A educação, em geral, não pode deixar de realizar o exercício de pensar criticamente a própria técnica. Portanto, na era da informação será preciso, inclusive, que a Educação Popular responda com novas metodologias à obsolescência do conhecimento.

A Educação Popular hoje: desafios e perspectivas

A Educação Popular ao longo dos últimos cinquenta anos do século XX, inspirada, originalmente, na obra e na prática política de Paulo Freire, vem passando por importantes transformações, porém, continua caracterizando-se por suas vinculações com grupos populares, marcados por diferentes formas de exclusão e marginalidade social, ou melhor, uma educação que tem se ocupado dos oprimidos.

Nesses termos, Gonsalves (1998, p. 214) considera ser a Educação Popular, “um processo político-pedagógico realizado na sociedade civil, que permite à classe subalterna elaborar e divulgar uma

concepção do mundo que lhe é própria, vinculada organicamente a interesses de classe”.

A Educação Popular, hoje, segundo Gadotti (2000) constitui-se num mosaico de teorias e de práticas, dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo sua unidade teórica, mas ganhando em diversidade, sem perder de vista o seu compromisso com os mais pobres, numa perspectiva de emancipação humana.

Contudo, convém lembrar que mesmo sendo dirigida preferencialmente para as classes populares, a Educação Popular não se limita a elas, ela define-se como uma educação para todos, necessariamente popular, não-elitista.

Ao repensarmos a Educação Popular no contexto das transformações atuais, que imprimem mudanças nas estruturas da base material, nas estruturas de produção de conhecimento e na organização da vida social, é necessário compreender que a visão global do social e do político começa a ser revista e que muitas certezas teóricas e políticas cedem terreno para a atitude modesta de quem descobre uma realidade nova.

Assim, Gonsalves (1998) argumenta que compreender a Educação Popular hoje é estabelecer novos vínculos, cuja difícil tarefa emerge da necessidade de dialogar com o passado e a nova realidade que se impõe, ou seja, o pós-modernismo deve dialogar com a modernidade, ampliando as suas reivindicações mais democráticas.

Nessa perspectiva, desenhamos como exigência da Educação Popular o fortalecimento da dimensão pedagógica das ações coletivas escolares ou dos movimentos sociais, o que implica trabalhar na construção de novas maneiras de fazer política, de pensar e fazer democracia.

Essa perspectiva remete à urgente necessidade de um maior relacionamento entre sistemas escolares, movimentos sociais e políticos e universidades, no sentido de superarmos as dificuldades de integração entre essas esferas.

Destarte, concordamos com Ireland (apud Souza, 1998, p. 20), quando reconhece que:

A Educação Popular também se vê atingida por esse clima de instabilidade e de incertezas, sentindo-se ao mesmo tempo

100 anos com Paulo Freire

historicamente provocada a posicionar-se perante os desafios da atualidade, até porque os períodos de crise também podem inspirar atitudes propositivas em busca de sua superação.

Souza (1998) comenta sobre os desafios da atualidade compreendendo-os como preocupação e ocupação dos envolvidos com processos e com as práticas da Educação Popular. Desafios, esses, de origem pedagógica e de ordem política que revelam a Educação Popular como uma prática que está sempre em processo de construção.

Na dimensão pedagógica, os desafios estão relacionados com a formação/capacitação do educador; com a teoria educacional; com a qualidade, com o resultado dos processos educativos e com a relação pedagógica.

Assim sendo, a dimensão pedagógica deve ser orientada na busca de soluções coletivas, tanto escolares quanto dos movimentos sociais, contribuindo para a produção da cidadania na perspectiva de transformação da realidade, a partir de um modelo libertador capaz de ampliar os horizontes pessoais e coletivos.

No tocante aos processos de produção de saberes nas ações coletivas, estes implicam no ensinar e aprender conhecimentos entre os intelectuais e os setores populares e, principalmente, na necessidade de construção de novos saberes, entendidos como um processo de confronto de saberes existentes, reelaborando significados anteriores e construindo coletivamente outros saberes.

Do ponto de vista político, Souza (1998) destaca as mudanças no discurso político e a necessidade de resgate da dimensão popular, no sentido de não perdermos de vista o caráter popular da educação, na medida em que se refere não apenas aos setores populares beneficiados, mas também como considera Cendales (apud Souza, 1998, p. 26), “ao sentido do sujeito social e do caráter dos projetos políticos que se buscam fortalecer a partir das práticas educativas”.

Uma outras questão merece destaque, é a compreensão da democracia como possibilidade da luta organizada pela qualidade de vida dos sujeitos, ganhando importância o “pensar”, o “fazer” e o “sentir” da existência humana. Nesse sentido, Souza (1998, p. 28) afirma que: “Ser pessoa, dizer sua palavra, requer processos de formação, na ação e na reflexão, complexos, amplos e consistentes...”.

100 anos com Paulo Freire

Com base nas questões levantadas, a legitimidade da Educação Popular segundo Souza (1998, p. 28) “será construída a partir de sua capacidade de ajudar a encontrar respostas aos problemas e perguntas que se apresentam no momento atual”.

Portanto, constitui-se hoje, como desafio da Educação Popular, a busca de novos caminhos que contemplem a diversidade de necessidades e interesses dos grupos excluídos, subordinados e oprimidos, tendo em vista a superação das relações de dominação através da socialização de conhecimentos que permitam melhorar as condições da existência e questionar formas de compreender e interpretar a realidade para, assim, intervir.

Paulo Freire e o seu legado na contemporaneidade

Paulo Freire, ao defender uma educação libertadora, tornou-se um dos 126 raros intelectuais do chamado Terceiro Mundo, a impor sua obra nos exigentes círculos acadêmicos dos países desenvolvidos.

Dentre muitos educadores brasileiros, Paulo Freire, contribuiu significativamente para a construção do pensamento pedagógico contemporâneo. Ele não foi somente um revolucionário teórico no campo da alfabetização, foi, sobretudo, quem desvelou o ato de educar como processo de vida, de cidadania, de autoconhecimento e, principalmente, de um caminho para a libertação.

O legado que Freire nos entrega tem sua base na necessidade de desenvolver o pensamento crítico, tantos anos censurado em nosso país, como em muitos outros da América Latina. Este legado se apóia no processo contínuo de ação e reflexão, numa realidade concedida como um espaço concreto, como momento histórico que desafia o homem para a ação da transformação desta realidade.

A visão pedagógica, a teoria da ação que o pensamento de Freire legou está marcada por sua experiência de vida junto aos indivíduos oprimidos, e é daí que sua proposta de uma ação cultural libertadora nasce e se nutre na realidade de grande parte da América Latina.

Assim, concordamos com Torres (1987, p. 52-53) quando escreve:

100 anos com Paulo Freire

o reencontro com Freire põe em evidência dois fatos claros: a) o peso e a vigência que Freire continua tendo não só entre os grupos de base, nem exclusivamente no terreno da alfabetização, mas entre os ideólogos e quadros intermediários da educação popular em geral, e b) a diversidade de leituras e interpretações a que suas ideias deram lugar, contribuindo para a configuração de diversas posições e correntes na área. Um e outro fato não fazem mais do que confirmar a necessidade de esclarecer a contribuição de Freire no campo da educação popular.

Nesse sentido, sua obra continuará a influenciar gerações de educadores, estudiosos e ativistas em todo o mundo. A exemplo dessa influência de Freire, destaca-se a afirmação de Régis (2000, p. 70).

Em 1998, uma comissão de especialistas internacionais contratados pela UNESCO para oferecerem novos rumos à educação de jovens para o século XXI encontram em Freire boa fonte de inspiração para um documento guiado por aquilo que denominam “os quatro pilares 127 básicos da educação do futuro”. São eles: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.

Dessa forma, cada vez mais a obra de Freire tem-se tornando o referencial padrão para o engajamento no que é muitas vezes chamado de ensino para o pensamento crítico, pedagogia dialógica ou alfabetização crítica.

A importância histórica e política da obra de Paulo Freire consiste em ter ele conseguido desenvolver uma linguagem de crítica e uma linguagem de esperança que trabalham conjunta e dialeticamente e que provaram ser úteis em ajudar gerações de povos desfavorecidos a se libertar.

O pensamento político-pedagógico freireano, sempre esteve ancorado na pedagogia do diálogo, permeado por uma constante preocupação com a politicidade da educação e com a educabilidade da política. No seu discurso percebemos uma dialética presente, como ressalta Scocuglia (1999, p. 29):

[a] pedagogia do oprimido denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra a facilidade dos opressores em “ser classe” no exercício de direção/dominação [...] da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das nossas

100 anos com Paulo Freire

escolas que, ao excluírem milhares de crianças todos os anos, tornam-se fabricas de analfabetos jovens e adultos.

Nessa perspectiva, a pedagogia de Freire oferece possibilidades, a partir das quais podemos vislumbrar a reconstrução da democracia e viver e lutar por uma melhor qualidade de vida. No momento em que a dimensão humana se mede através das políticas dos mercados, os seus escritos tornam-se mensagens poderosas para descobrir nossos destinos e avançar em busca da libertação.

Sua pedagogia lança, ainda, o desafio pós-moderno de se encontrar novas formas de encarar nossa própria fragilidade e finitude como cidadãos globais enquanto, ao mesmo tempo, buscamos a força de vontade e a lealdade de esperança que farão com que, continuemos a sonhar com a utopia na realidade.

Nesse sentido, concordamos com Scocuglia (1999, p.27) ao tratar do pensamento de Freire: “[...] o substancial avanço das suas posições político-pedagógicas faz com que suas ideias e sua prática sejam referências marcantes no campo da educação contemporânea”.

E, ainda, usando as palavras-síntese de Scocuglia (1999, p. 15), podemos dizer que a práxis pedagógica de Freire denuncia várias situações de exclusão da realidade atual:

[...] seu legado, seu exemplo, sua postura, sua inteligência, sua produção incessante, sua esperança comovente, [...] sua presença imortal, hão de continuar a batalha por um outro Brasil [...] quando o país “estiver” repleto de marchas dos “sem-educação” e dos “sem (expulsos da) escola”, como sonhou Paulo Freire, pouco antes de partir.

Com efeito, a contribuição de Freire nos convida a refletirmos sobre possíveis saídas para a atual crise da educação, a partir de suportes como o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a solidariedade, a democracia e a ética, entre outros.

Estes suportes poderão subsidiar a tarefa atual dos educadores em orientar o indivíduo nos tempos de permanentes inovações, em que a questão política da liberdade humana e a autonomia como caminhar para essa liberdade, estejam presentes no decidir do cidadão, não permitindo, assim, que o ser humano se torne apenas um ser de repetição e sim, um ser de reflexão permanente frente à velocidade das informações na contemporaneidade. Em síntese, Freire deixa ao

mundo um legado teórico e prático, norteado pela ética e pelo compromisso político de uma educação que se pretende popular.

Considerações

Repensar a Educação Popular no contexto das transformações atuais é, segundo Gadotti (2000, p. 294), acreditarmos que “ela possa avançar e romper com os seus próprios preconceitos e que não tenha medo, inclusive, de superar a si mesmo, de se renovar, fiel ao princípio de buscar respostas para esse novo tempo, aberto a muitas possibilidades”.

Desse modo, as novas condições históricas transformam as formas de pensar, conhecer, dominar, resistir. No bojo dessas questões, encontramos nas obras de Paulo Freire um legado importante para enfrentar o neoliberalismo, seu modelo de globalização econômica e sua pedagogia da exclusão, na perspectiva de construção de uma sociedade solidária e equânime.

Com efeito, a legitimidade da Educação Popular será construída a partir de sua capacidade de ajudar a encontrar respostas aos problemas e perguntas que se apresentam no momento atual. Portanto, no enfrentamento de tantos e tão complexos desafios da Educação Popular, torna-se imprescindível não lutar apenas pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, pois se trata, agora, de lutarmos pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico.

Assim, reconhece Gonsalves (1998, p. 228), quando afirma: “a EP permanece e que a heterogeneidade de suas práticas e a diversidade de suas experiências conferem uma identidade à Educação Popular baseada no múltiplo, no diverso”. Estando a Educação Popular na perspectiva de buscar novas respostas para esse novo tempo, concordamos com Mejía (apud Gonsalves, 1998, p. 228) quando diz: “[...] nuestras acciones darán cuenta de la búsqueda o el entierro. Tenemos la palabra”.

Nessa acepção, o contexto de imprevisibilidade e constantes transições sociais que acarreta mudanças constantes em todos os âmbitos, impulsiona os sujeitos imersos nessa transitoriedade a buscarem saídas na perspectiva de construção do inédito viável,

perante as situações limites da contemporaneidade, ancorados numa pedagogia de libertação dos oprimidos presente nos escritos do Patrono da Educação brasileira, na possibilidade de reinvenção da sociedade.

Referências

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir; TORRES, C. A. (orgs.) **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

PAIVA, Vanilda (org.) **Perspectivas e dilema da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

RÉGIS, Márcia. O esquecido. **Isto é**. São Paulo, n. 1595, p. 67-71. In: 26 abr. 2000.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular para o terceiro milênio: desafios e perspectivas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 1999.

100 anos com Paulo Freire

SCOCUGLIA, A. C; MELO NETO, José Francisco (orgs.) **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 1999.

SANDKOTTER, Stephan; BRENNAND, Edna Gusmão Goés. (orgs.) **Desafios da política na virada do século**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.

OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE E OS CÍRCULOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CULTURA DE JUIZ DE FORA/MG: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA⁵⁶

Riza Amaral Lemos

1. Introdução:

Este material é um recorte efetivado a partir de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Trata-se de uma pesquisa sobre os Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's, da cidade de Juiz de Fora/MG que, inspirados nos Círculos de Cultura instituídos na década de 1960 por Paulo Freire, implementaram uma política de governo para atendimento à população jovem, adulta e idosa do Município, em situação de analfabetismo.⁵⁷

A contribuição de Paulo Freire para o pensamento educacional brasileiro constitui elemento de grande relevância, tanto na implementação das políticas educacionais, quanto no combate a toda e qualquer forma de dominação e exclusão social. Freire é, certamente para além de educador de referência, um grande ser humano. Falar de Paulo é falar da vida em seus múltiplos sentidos e formas. Paulo foi/é, sem sombra de dúvidas, um homem apaixonado pela vida, pelas gentes e pelo mundo cujo legado se constitui verdadeiro patrimônio para todo mundo.

⁵⁶Riza Amaral Lemos, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Especialista em Educação no Ensino Fundamental e em Coordenação Pedagógica pelas Universidades Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Ouro Preto, respectivamente. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Diretora Educacional na Prefeitura de Campinas/ SP. E-mail: riza.lemos@educa.campinas.sp.gov.br

⁵⁷A pesquisa na íntegra, que foi realizada sob a orientação da Professora Doutora Sandra Fernandes Leite, intitulada: "Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011 – 2019): contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire, encontra-se disponível no Repositório da Universidade Estadual de Campinas e pode ser acessada através do link: http://www.repositorio.unicamp.br/browse?type=author&value=Lemos%2C+Riza+Amaral%2C+1984-&value_lang=pt_BR

100 anos com Paulo Freire

Filho de nordestinos, que sempre valorizou sua raiz e seu lugar de fala e de origem, trazendo em toda sua obra uma inteireza que poucos conseguem. Paulo não só existiu,mas sobretudo viveu, experienciou, transitou pelo mundo e com ele. Assim foi/é Paulo Reglus Neves Freire, homem de fibra, de luta contra as injustiças e desigualdades sociais, que lutou bravamente pela educação e pelo direito de aprender daqueles e daquelas que o tiveram negado ao longo de toda uma vida. Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife – Pernambuco, Filho de Edeltrudes Neves Freire e Joaquim Temistocles Freire, é assim definido por Gadotti (1996):

[...] sem dúvida um homem nordestino em seus sentimentos, fortes e apaixonados; em sua negação contra tudo que esteja fora de seus princípios; em sua maneira de falar e escrever metaforicamente através de histórias, em seu hábito alimentar, em seu jeito de respeitar a honradez e a lisura nos homens e nas mulheres e sobretudo em sua inteligência criadora e revolucionária de homem inconformado com as injustiças que vêm sendo historicamente impostas à grande parte da população do mundo (GADOTTI, 1996, p.66).

Esse inconformismo com as injustiças, historicamente gestadas no mundo, fez de Paulo um lutador pertinaz em prol de uma educação igualitária, emancipatória, humanizadora e justa. Gadotti (1996) assim o descreveu:

Semblante calmo, cabelos longos e barbas brancas, estatura mediana, corpo magro, olhos cor de mel e sua constante disposição para trocar experiências, para dialogar, sobretudo quando está explicando suas ideias sobre educação ou discutindo a de outros, são algumas de suas características marcantes. São igualmente significativos, seu olhar forte, meigo, profundo, comunicante e os gestos, sempre expressivos, de suas mãos. O olhar e os movimentos das mãos revelam os desejos e espantos de sua alma eternamente apaixonada pela vida. Quem conheceu Freire dificilmente esquecerá destes traços que traduzem sua personalidade segura, terna e comunicativa (GADOTTI, 1996, p.66).

Essas e tantas outras características de sua personalidade e de seu engajamento estão presentes em suas obras e feitos. Por onde passou, Paulo deixou marcas profundas. A atualidade de suas ideias e ideais constituem legado que permanece vivo em pensamentos, projetos e pesquisas de inúmeros educadores e educadoras, os quais, inspirados

em suas obras, persistem e prosseguem lutando para que a educação seja, de fato, para todos e todas.

Dentre seus inúmeros feitos e trabalhos relevantes, destacam-se os Círculos de Cultura “desenvolvidos no Brasil, na década de 1960, os quais surgem em meio à efervescência das discussões sobre cultura popular e sobre dominação do povo” (LEMOS, 2020, p. 70).

É sobre esse trabalho que versaremos no presente artigo, o qual evidencia em suas linhas e entrelinhas a veia emancipatória, dialógica e humanizadora do legado de Paulo Freire.

2.0 - Os Círculos de Cultura de Paulo Freire:

Os Círculos de Cultura instituídos por Freire, constituíam-se espaços de educação popular que, fundamentados em um conceito de educação dialógica, oportunizavam aos sujeitos construir conhecimentos por meio de uma relação de horizontalidade participativa e de profundo respeito.

Freire (1985), ao discorrer sobre os Círculos de Cultura, apresenta sua proposta diferenciada, onde, em lugar do professor, havia o Coordenador de Debates, onde, ao invés de aulas discursivas, fomentava-se o diálogo junto aos participantes do grupo, que, por sua vez, também participavam ativamente de debates fundamentados em unidades de aprendizado.

Os Círculos de Cultura, nessa perspectiva, eram realizados em centros de cultura, os quais abrigavam outras atividades como, por exemplo, as bibliotecas populares. Nos Círculos, não havia uma programação feita, a priori, uma vez que se realizava uma consulta aos grupos a respeito dos temas a serem debatidos, sendo o diálogo condição essencial nesse processo.

Segundo Lemos (2020):

Os Círculos de Cultura de Paulo Freire expressam a capacidade humana de reflexionar sobre o mundo e sobre o papel do sujeito nesse mundo, sua condição de copartícipe na construção e na transformação desse mundo, através das relações dialógicas estabelecidas, geradoras de práxis interventoras. No referido contexto, é de suma importância o sujeito pensar criticamente sobre a estrutura social em que o homem foi forjado para compreender os processos de sua constituição, enquanto indivíduo (LEMOS, 2020, p. 72).

100 anos com Paulo Freire

A esse respeito, Freire (1979) afirma

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 1979, p. 61).

Assim, a ação educativa proposta nos Círculos de Cultura fundamentava-se numa relação de profundo respeito à alteridade e à leitura de mundo dos sujeitos. O primeiro Centro de Cultura, foi implementado no ano de 1961, em Poço da Panela – Recife/PE, e integrava o Projeto de Educação de Adultos do Movimento Cultura Popular – MCP, tendo como dimensão principal: a educação da pessoa.

Freire (1985) assevera que

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 1985, p.103).

Lemos (2020) ressalta que

Em 1963, Freire desenvolveu a experiência mais conhecida de sua teoria do conhecimento. A cidade de Angicos, localizada no sertão do Rio Grande do Norte, foi a escolhida. Guerra (2013) afirma que duas inovações qualitativas haviam sido implementadas no que concerne à educação popular na região, sendo elas: O movimento de Educação de Base – MEB, através da Rádio Rural e a campanha De pé no Chão Também se Aprende a Ler da Prefeitura de Natal/RN, tendo ambos os movimentos contado com o aprofundamento teórico e suas questões operacionais vinculadas à participação efetiva dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LEMOS, 2020, p. 73).

Paulo Freire “por suas concepções de educador popular progressista, influenciou a campanha De pé no Chão Também se Aprende a Ler, realizada com sucesso pelo então governo popular do Prefeito Djalma Maranhão, de Natal, Rio Grande do Norte” (GADOTTI, 1996, p.40). Dessa forma, em virtude das experiências

100 anos com Paulo Freire

exitosas, realizadas no âmbito do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco – MCP, o qual contava com Freire entre os educadores responsáveis. Entretanto, Lemos (2020, p. 74) afirma que “a escolha de Angicos não se deu, inicialmente, no sentido de garantir o direito dos sujeitos, sendo esse um efeito colateral de uma propositura maior: o aumento maciço do eleitorado”. Dessa forma, foi realizado um levantamento detalhado a fim de se identificar a quantidade de analfabetos angicanos, contando com uma campanha maciça de motivação, que tinha, dentre as ações, visitas domiciliares realizadas pelos Coordenadores dos Círculos.

De acordo com Lemos (2020)

A aula inaugural foi realizada em 18 de janeiro de 1963 e o trabalho desenvolvido, como em toda proposta freireana, considerou o respeito, a dialogicidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos, tendo sido efetivadas 300 matrículas para participação no projeto. Inicialmente, fora realizada uma investigação do universo vocabular dos sujeitos, a fim de se extrair as palavras geradoras que serviriam de base para o trabalho (LEMOS, 2020, p.75).]

Foram selecionadas, tendo em vista o contexto local, 16 palavras geradoras (BELOTA, SAPATO, VOTO, POVO, SALINA, FEIRA, MILHO, GOLEIRO, COZINHA, CHIBANCA, XIQUE-XIQUE, EXPRESSO, BILRO, ALMOFADA, TIJELA E FOGÃO), sendo o processo de alfabetização construído e problematizado por meio de debates e diálogos. Diversos relatos de educandos e educadores que participaram da experiência em Angicos revelam a riqueza do trabalho desenvolvido, destacando-se a utilização da constituição brasileira como subsídio para as discussões.

A esse respeito, Lemos (2020) afirma que

Além de serem alfabetizados, os educandos, que por ali passaram tiveram seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos efetivados, a experiência de Angicos ganhou o Brasil e o mundo, inspirando educadores e educadoras que acreditam em uma educação emancipatória e libertadora, na construção de uma práxis capaz de romper com o modelo de educação que há séculos vem contribuindo para a manutenção da estratificação social e da geração da relação entre dominadores e dominados. Freire exemplificou, ao longo de toda a sua vida, a coerência entre o que se diz, se faz, se escreve e se produz (LEMOS, 2020, p. 78).

Os Círculos de Cultura de Paulo Freire constituem referência de suma importância no que concerne a uma educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de se reconhecer, enquanto interventores e produtores de conhecimento, fazedores de sua própria história. Essa experiência traz em seu bojo uma concepção de educação comprometida com a justiça social, rompendo com modelos engessados e reprodutores de concepções patriarcais e colonialísticas dos sujeitos.

Baseando-se na proposta dos Círculos de Cultura, o Município de Juiz de Fora, situado na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais, implementou os Círculos de Alfabetização e Cultura, que apresentaremos a seguir.

3.0 – Os Círculos de Alfabetização e Cultura de Juiz de Fora/MG:

Localizada a 255 km de Belo Horizonte e a 184 km do estado do Rio de Janeiro, a cidade de Juiz de Fora possui papel de relevância no Estado de Minas Gerais. Por ter sido uma das primeiras cidades do Brasil a se industrializar, ficou conhecida como Manchester Mineira, em alusão feita à famosa cidade, localizada na Inglaterra.

Com população estimada de 600 mil habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cidade tem sua economia baseada nos setores de indústria, comércio e serviços, constituindo, ainda, um polo estudantil na Zona da Mata Mineira, destacando-se nesse cenário a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, fundada em 23 de dezembro de 1960.

Muito embora se constitua polo estudantil na região, a cidade, de acordo com dados do CENSO - IBGE / 2010, figura como oitava no Estado de Minas Gerais em relação ao quantitativo de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo.

Tendo em vista tal demanda social, apontada através do CENSO, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG, coadjuvada pela assessorial de gabinete e pela Supervisão da Educação de Jovens e Adultos, propôs, em 2011, uma organização do atendimento, através dos Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's que, de acordo com o documento da Secretaria de Educação:

100 anos com Paulo Freire

(...) Tem, por proposta, segundo Paulo Freire oferecer o acesso à educação, de forma adaptada às necessidades e condições dos alunos adultos. Para tanto, os CAC's são flexíveis com relação aos tempos e espaços escolares, possibilitando trabalhos educacionais em espaços não escolares, trabalhos organizados por etapas de ensino, suporte individualizado, recuperação paralela e reclassificação dos alunos com bom desempenho. A organização visa apresentar uma forma de trabalho que cumpra com o objetivo político dos CAC's e também prepare seus participantes para uma atuação eficaz em suas comunidades; além de despertar, nos mesmos, o gosto pela aquisição do conhecimento (JUIZ DE FORA, p.1 – sem data).

De acordo com o documento, o objetivo geral da proposta é

Oportunizar aos cidadãos que não dominam o sistema de escrita alfabética ações baseadas na participação, na autonomia, na igualdade e na justiça social, de forma a favorecer o acesso a bens culturais que a leitura e a escrita proporcionam, conquistando assim melhores condições individuais e sociais, reduzindo os índices de analfabetismo (JUIZ DE FORA, p. 1 – sem data).

O trabalho desenvolvido é realizado de forma descentralizada, em espaços não escolares (salões de igreja, associações de bairro, espaços comunitários, dentre outros locais) e tem como ponto de partida o conhecimento prévio dos educandos cujas turmas comportam a quantidade máxima de 20 pessoas. Os mesmos são agrupados, mediante a realização de uma avaliação diagnóstica e distribuídos em três categorias organizacionais. Concluído processo, realizam um percurso pautado na análise constante, criteriosa e individual que pode conduzir a um exame de reclassificação, possibilitando aos sujeitos receberem uma certificação emitida pela Secretaria de Educação, através do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM/JF.

As etapas de atendimento compreendem as seguintes categorias

ALFABETIZAÇÃO: Este período será dividido em duas fases: Fase I – com duração de quatro meses e tem como principal objetivo a alfabetização inicial. Fase II – com duração de quatro meses, voltada para a revisão e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos com relação à leitura e a escrita. Momento II – NIVELAMENTO: Turmas com conhecimentos elementares das várias áreas do saber (podendo ter como referência 2ª, 3ª e 4ª série, somente para organização interna). 5ª a 8ª SÉRIE: Turmas com

100 anos com Paulo Freire

conhecimentos básicos das várias áreas do saber (podendo ter como referência 5^a a 8^a série somente para organização interna). Ao final do momento III o aluno poderá ser certificado com documento de conclusão da 2^a fase do ensino fundamental, 81 que compreende os estudos da 5^a a 8^a série. Para tanto será submetido a avaliação de classificação, feita no CEM (JUIZ DE FORA, p.1 – sem data).

Após essa distribuição, os encontros foram previstos com a seguinte organização

Cada Círculo de Alfabetização e Cultura terá 3 encontros semanais com duração de 02h e 30 minutos, com carga-horária semanal de 07h e 30 minutos e carga horária anual de 300h. Por um período de duração de um ano, dividido em 4 módulos (cada módulo corresponde a 10 semanas), em período noturno das 19h às 21h e 30 min. (com intervalo de 15' – socialização com a presença dos educadores) em outros turnos a combinar (JUIZ DE FORA, p.3-4, sem data).

Os atendimentos são realizados em seis postos, perfazendo, em 2019, um total de 83 educandos atendidos nos seguintes CAC's: Vila Olavo Costa, Vila Ideal, Dom Bosco, Centro de atendimento à População de Rua, “Núcleo JF Contra as Drogas” e “Núcleo Travessia”, que atualmente atende aos funcionários do Departamento Municipal de Limpeza Urbana – DEMLURB e a moradores do entorno.

A pesquisa realizada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas e teve por bases investigativas a pesquisa bibliográfica, documentos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a legislação educacional nacional e local, bem como a aplicação de questionários abertos.

Os dados foram analisados, através do método de Análise de Conteúdo, consubstanciados pela autora Leurence Bardin. Os questionários abertos foram respondidos de acordo com Lemos (2020) por

05 sujeitos diretamente relacionados ao trabalho dos CAC's, distribuídos em 3 segmentos: Gestores (03) (Chefe do Departamento de Ensino Fundamental, Supervisora da Educação de Jovens e Adultos e Diretora da Unidade Educacional à qual os CAC's se vinculam), Educadores (01) (representante do coletivo de educadores que atuam nos CAC's – que atua no CAC desde 2011), Educandos (01) (educando que está há mais tempo no CAC – desde

100 anos com Paulo Freire

2011), tendo-se observado o anonimato dos participantes, em conformidade com os pressupostos éticos de pesquisa (LEMOS, 2020, p. 31).

A Análise de Conteúdo foi escolhida por se tratar, de acordo com Caregnato e Mutti (2006), de

[...] uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as represente (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Para a análise, foi utilizado um banco de palavras, sendo selecionadas três dentre as que ocorreram com maior frequência nas entrevistas realizadas (CAC's, Cidadania e Educação), as quais geraram três categorias de análises, a saber: Concepção de Círculos de Cultura, Concepção de Cidadania e Concepção de Educação para a realização do trabalho de pesquisa.

Lemos (2020) aponta que

O estudo se deu com o estabelecimento de um paralelo entre as categorias de análise e os conceitos presentes na obra de Paulo Freire, realizando inferências sobre a forma como essas categorias presentes no contexto das entrevistas guardam relação com o pensamento do educador e expressam a re-significação de seu pensamento no trabalho dos CAC's. Sob tal perspectiva, após a leitura do material e realização da análise, foi possível depreender que o trabalho desenvolvido nos Círculos de Alfabetização e Cultura de Juiz de Fora, baseando-se nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, contribuiu para uma formação dialógica, emancipatória e libertadora dos sujeitos nele inseridos (LEMOS, 2020, p.34).

Através da análise, Lemos (2020) afirma que foi possível compreender que o trabalho realizado nos Círculos de Alfabetização e Cultura constituem-se como de relevância para os educandos da EJAI, sendo o pensamento de Paulo Freire o principal referencial teórico do trabalho, muito embora a proposta dos CAC's apresente a possibilidade de certificação dos educandos e sua reintegração ao sistema educacional, sendo essa a principal diferença em relação dos Círculos de Cultura, implementados por Freire.

100 anos com Paulo Freire

A autora afirma, ainda, que entre os principais desafios encontrados pelos entrevistados, foi apontada a articulação intersetorial, a burocratização do trabalho, o grande contingente de demandas e a apresentação em meio a um grande público em atividade coletiva do CAC.

Considerações Finais

Este artigo intencionou apresentar a pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, a qual teve por objetivo compreender como o pensamento de Paulo Freire foi lido e “re-significado” no trabalho dos Círculos de Educação e Cultura da cidade de Juiz de Fora/MG.

A pesquisa demonstrou a relevância e atualidade do pensamento de Paulo Freire e suas contribuições para a implementação de propostas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral dos educandos, por meio de uma educação emancipatória, humanizadora e libertadora, onde os discentes possam se reconhecer enquanto sujeitos construtores e promotores de sua história.

O pensamento de Paulo, presente nestas em tantas outras ações, obras e pesquisas, certamente aponta a relevância de suas contribuições para a educação brasileira, sendo um dos maiores nomes e referências na luta pelo direito à educação e sua garantia a todos e todas que o tiveram negado, ao longo de toda sua trajetória.

O livro “100 anos com Paulo Freire”, do qual este artigo é parte integrante, apresenta, em suas linhas e entrelinhas, o trabalho vivo: Freire, seu legado e sua imortalidade.

Referências

FREIRE, Paulo . **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

Educação como prática de liberdade. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

100 anos com Paulo Freire

GADOTTI, Moacir, (1996). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire. Brasília, DF: UNESCO.

JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. Documento Norteador: Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's. Juiz de Fora, sem data.

LEMOS, Riza Amaral. **Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011 – 2019): contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação – FE, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas/SP. 98 p.2020.

**PAULO FREIRE E O CONCEITO DE AUTONOMIA:
ENTRE AUTORIDADE E LIBERDADE NA
RELAÇÃO PEDAGÓGICA⁵⁸**

Sandro de Castro Pitano⁵⁹

Introdução

As merecidas comemorações do centenário de Paulo Freire (1921-2021) oportunizam revisitar sua obra à luz do período contemporâneo. E a cada revisitar, percebe-se o seu inesgotável vigor em relação aos desafios do presente, sustentado por um pensamento radicalmente crítico e consistente, emanado das demandas da vida concreta e que assim permanece ao longo do tempo. Trata-se de um clássico, segundo a caracterização de Calvino (2002) nas primeiras páginas da obra *Perché leggere i classici* – Por que ler os clássicos, em português. Sem dúvida, a obra de Paulo Freire suscita descobertas a cada releitura, se revela inesgotável, atualizada e inovadora, persistindo como referência histórica ano após ano.

Nesse movimento de revisitar Freire, optou-se por desenvolver uma reflexão sobre a autonomia, contextualizando-a em torno da autoridade e da liberdade a partir da sua obra. Tendo como horizonte a práxis pedagógica, a dimensão da autonomia é uma discussão que se impõe, pois esta parece ser a meta freireana no processo educativo. Na relação entre autoridade e liberdade, Freire parece considerar a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas. Nesse sentido, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial. Consiste no amadurecimento dos *seres para si*, que, como autêntico vir

⁵⁸ Versão atualizada do artigo “Autoridade e Liberdade na Prática Educativa: Paulo Freire e o conceito de Autonomia”, publicado na revista Saberes (Natal), v. 2/número 3, dezembro de 2009.

⁵⁹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

a ser, não ocorre em data marcada (FREIRE, 1997, p.121). Freire assevera que a construção da autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. Tais experiências permitem o desenvolvimento da subjetividade autônoma, elementar para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitosos *do outro*, no exercício da ação pedagógica.

Cabe destacar que não se procurou identificar as fontes dos principais conceitos abordados nesse estudo, tais como autonomia, liberdade e autoridade no pensamento de Paulo Freire. Mesmo assim, considera-se relevante destacar algumas das reflexões que o mesmo desenvolve a partir dos escritos de Makarenko, principalmente na obra *Conferências Sobre Educação Infantil* (1957). Embora não se encontre citações diretas de Makarenko em nenhuma de suas obras, excetuando apenas um comentário em *Cartas a Guiné-Bissau*, considerando Makarenko como um pedagogo político (PITANO, STRECK e MORETTI, 2019, p.65), é possível perceber a influência do educador soviético na concepção freireana de autonomia. O momento em que Freire leu as *Conferências* é relevante para a estruturação das suas teses em torno de conceitos como autoridade e liberdade. Através da análise dos muitos apontamentos ao longo da obra, percebe-se que ele se encontrava em meio a profundas reflexões sobre o tema, enriquecidas pela aproximação entre teoria (leituras) e prática (atuação no SESI).

Mesmo constando na biblioteca de Freire (Instituto Paulo Freire, São Paulo) o *Poema Pedagógico*, em três volumes, é nas *Conferências* que se situam maiores detalhes da aproximação teórica entre os autores. Na obra de Makarenko, o seguinte trecho sobre autoridade foi especialmente apreciado por Freire: “una autoridad estructurada sobre bases falsas sirve solamente por poco tiempo, se extingue pronto; no queda ni autoridad ni obediência” (p.35). Sobre esta afirmação, o brasileiro comenta no rodapé da mesma página: “Não há nesses casos propriamente obediência, mas submissão, acomodação, passividade. Obediência é um conceito dinâmico. Implica no desenvolvimento no educando de sua capacidade crítica, a partir de que ele adere aos princípios e à autoridade”. Percebe-se nesse comentário que Freire elaborava uma reflexão sobre os fundamentos

da autoridade, relacionada à construção da autonomia no exercício da prática pedagógica.

Ao refletir com Freire sobre a autonomia, salienta-se como ponto de partida as relações político-pedagógicas que ocorrem particularmente no contexto escolar, em meio a sua complexidade e heterogeneidade. Contexto no qual prepondera, salvo exceções, um processo de ensino-aprendizagem que forma as pessoas para o individualismo, levando educando, educanda, educador e educadora àquilo que se denomina de anomia ou mantendo-as/os em estado heterônomo. Analisando relatos de experiências realizados por professoras em formação, algumas constatações se revelam preocupantes. Elas afirmam que superam o autoritarismo e que a autonomia dos estudantes vai sendo firmada na medida em que refletem a própria prática à luz de teorias e experiências que trocam e realizam durante as atividades de formação. Mas, com que conceito de autonomia trabalham essas professoras?

Outras tantas interrogações afloram diante da fragilidade conceitual que permeia, em torno da autonomia, o pensamento e a ação dos sujeitos da educação, tais como: a construção do conhecimento a partir das experiências das crianças e a solução dos problemas que surgem neste processo, serão elementos suficientes para afirmar que estamos construindo a autonomia (tendo presente a necessária referência de sociedade injusta e desigual na qual estas mesmas crianças vivem)? Será que em muitas escolas não estamos trabalhando na direção do conceito de autonomia que, hoje, interessa sobremaneira ao modelo produtivo e consumidor? Autonomia, criatividade, auto-crítica etc, conforme as exigências dos novos pressupostos do mundo da produção e do consumo: serão tais concepções estimuladoras de consciência crítica⁶⁰ e independência em relação aos modelos culturais

⁶⁰ Consciência crítica considerada no âmbito da ação consciente e coletiva, ou seja, a consciência do “dever pessoal cumprido” é uma dimensão – ao estilo do imperativo moral kantiano, ou seja, é necessário que eu faça tudo aquilo e tão somente o que eu admito que outros também o façam – fundamental, indispensável, mas não suficiente. Adotar uma criança abandonada é importante, mas não suficiente para que a organização que excluiu a criança adotada e outras tantas possa ser mudada.

(im)postos hegemonicamente hoje⁶¹?

A nova LDB e o Plano Nacional de Educação propõem que o aluno ingresse na escola aos seis anos, que o ensino fundamental aumente de oito para nove anos e que o educando tenha uma jornada cada vez maior na escola, passando das atuais quatro horas (quando isso acontece) para sete horas diárias. Na perspectiva do modelo hegemônico parece importante que isto ocorra, na medida em que o aumento da escolaridade favorecerá uma qualificação mais sólida para o processo de produção econômica que os novos tempos demandam. A realização de atividades complementares às aulas, na escola, com colegas e com assessoria de pessoal especializado, da mesma forma, como gestores afirmam, garantirá padrão de qualidade, capaz de colocar a criança em condições de igualdade nas diversas relações sociais em que se coloca? Assim, a criança *orientada* poderia, mais autonomamente e com mais qualidade, desempenhar a sua situação de indivíduo em formação. Mas será isto suficiente à formação para uma autonomia consciente, crítica, que habilite pessoas a interferirem nos destinos da história a ser construída? Cabe salientar, uma história que, para o modelo hegemônico, sempre estará determinada de antemão.

A concepção de autonomia sustentada nesta análise vincula-se à *independência cooperativa* que os sujeitos envolvidos, problematizados pela autoridade legítima são capazes de realizar. Vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns, desde as elaborações singulares possíveis. A relação pedagógico-política que se trava entre os sujeitos envolvidos num determinado processo de ensino-aprendizagem é mediada por jogos de poder. E é nessas relações que se constituem (ou não) as condições de possibilidade para a instauração da liberdade. Por isso é que a autoridade em Freire é uma presença formadora, na perspectiva da construção da autonomia crítica e capaz de assumir posições independentes e solidárias, ao mesmo tempo, na busca permanente pela liberdade.

⁶¹ Nessa perspectiva destaca-se a obra de Bourdieu *Sobre a televisão* e o texto *Sobre a semicultura* de Adorno, ambos listados nas referências.

Elementos para compreender a autonomia e sua relação com a autoridade

Partindo da etimologia (origem e evolução da palavra), constata-se que o termo autonomia se origina do francês, *autonomie* (CUNHA, 2007, p.85), que deriva de duas outras expressões gregas: *autós*, que significa “por si próprio ou de si mesmo” e *nomos*, cuja tradução remete a normas e regras. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta.

No contexto da tradição filosófica, *autonomia* tem sua origem fortemente marcada por Kant, o qual procurou designar a independência da vontade em relação a todo o desejo ou objeto de desejo e a capacidade dessa mesma vontade do indivíduo para determinar-se, sempre em conformidade com uma lei própria, a da razão. Kant contrapõe a *autonomia* à heteronomia pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Da mesma forma, os ideais morais de felicidade ou de perfeição supõem a heteronomia da vontade, supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua e própria. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como razão prática) é a liberdade no sentido positivo. A lei moral não exprime nada mais do que a *autonomia* da razão prática, isto é, da liberdade.

Do exposto decorre que, em face dessa capacidade para a autonomia, todo ser humano (racional, ou seja, capaz de fazer uso de sua capacidade de independência através da razão) deve considerar-se autor ou fundador de uma legislação universal. Tal permaneceu o conceito clássico da *autonomia*, como explica Abbagnano (2000, p.98): “mais genericamente, fala-se hoje, por exemplo, de um ‘princípio autônomo’ no sentido de um princípio que tenha em si, ou ponha por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação”.

Kant (1996) desenvolve suas reflexões pedagógicas tendo presente o constructo filosófico anteriormente anunciado, buscando atender às exigências da constituição do imperativo moral que recai sobre o indivíduo, cuja observância garante, a esse mesmo indivíduo, autonomia. A questão central em Kant parece ser a seguinte: para além

de relações pedagógicas na atividade formativa ou no processo formativo que se dá entre educador e educando, há o problema do mundo que depende do ser humano para ser construído. A educação, assim, deve dar-se em plena sintonia com a realidade imediatamente vivida para que os sujeitos possam transformá-la.

Há uma fantástica aproximação, a partir de perspectivas epistemológicas e sociais diferentes, entre a reflexão kantiana e a afirmação de Freire. Destaca-se um elemento que tem sido objeto de muitas dúvidas e questionamentos feitos por professoras e professores em meio a tantos diálogos, buscando interlocuções em torno da relação entre autoridade e liberdade: é possível garantir liberdade, tanto ao educando quanto ao educador, diante do exercício da autoridade por parte de alguém? A resposta dependerá, diretamente, do que se considera autoridade e liberdade, da definição conceitual, portanto, com a qual os sujeitos operam.

As diferenças político-antropológico-pedagógicas entre Freire e Kant - “social” e “individual” - não impedem aproximações entre estes pensadores, em especial no que diz respeito à constituição das condições de liberdade pelo ser humano. O filósofo alemão é aqui retomado porque a sua reflexão é profundamente provocativa e influenciadora das produções seguintes sobre moral e autonomia, por exemplo. Mas a discussão proposta neste texto inverte o ponto de partida kantiano e a reflexão é elaborada a partir das condições de possibilidade dos humanos, isto é, face o mundo da não liberdade, da autoridade autoritária e, não raras vezes, da heteronomia - ou, até, da anomia.

Paulo Freire, por sua vez, não se detém no desenvolvimento de um conceito de *autonomia* a priori, ou seja, anterior ao que a experiência refletida torna possível. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa”, conforme elabora em *Pedagogia da Autonomia* (1997) e outros escritos. Mais ainda: Freire intitula *Pedagogia da Autonomia* a uma de suas últimas e principais obras, refletindo exaustivamente temas como *autoridade, liberdade, competência, ética* etc. O que o leva a apresentar, assim, a sua reflexão sobre *autonomia*? Acredita-se que seja a própria compreensão de autonomia, da sua importância para o

desenvolvimento humano que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética, competência e autoridade.

O fim da opressão do ser humano e a conseqüente libertação e inserção em processos sociais de construção da vida, em especial o respeito à dimensão humana do educando, conforme Freire, passam pela construção da *autonomia*. Para tanto há que se criticar (no sentido original de “pôr em crise”) permanentemente “à malvadez neoliberal, ao cinismo da ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1997, p.15). Talvez seja possível pensar que, ultrapassado o período de “morte” violenta e física, pela força repressiva e pela tortura físico-formal, hoje milhões de pessoas pelo mundo afora, são diariamente torturados face às incertezas do futuro, não apenas na dimensão existencial, mas, especialmente em relação às incertezas diante do mundo do trabalho. Pois, de outra forma, não se justifica a preocupação com *autonomia*, porque a história já está definida ou pré-determinada.

A construção de referenciais para pensar a *autonomia* depende, também, do reconhecimento de que somos condicionados, mas não determinados. É assim exposta a possibilidade da construção da própria história. O que ocorre, segundo Freire (1997, p.21), é a imposição de uma “ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. Diante de tal assertiva, como pensar a construção da autonomia? Não há o menor sentido pensar em formação crítica e autônoma se a história já está dada, definida, ou se é feita apenas por alguns iluminados. E isso interfere no cotidiano da formação das pessoas e, em especial, dos educandos e dos educadores nas escolas.

A autonomia realiza-se historicamente, no saber-se limitado, programado ou inacabado, mas esperançoso que todo o homem e toda a mulher possa assumir a sua história: “Nós somos seres indiscutivelmente programados mas, de modo nenhum, determinados. Somos programados sobretudo para aprender [...] precisamente porque nos tornamos capazes de inventar nossa existência” (FREIRE, 1997, p.126). E Freire continua: “Não apenas temos sido inacabados, mas

nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia” (FREIRE, 1995, p.75).

O respeito devido à *autonomia* de ser do educando se consolida como um dos principais saberes necessários à prática educativa. Trata-se de uma dimensão inteiramente antropológica, pois não é possível pensá-la sem admitir a *inconclusão do ser que se sabe inconcluso*. Defendendo a presença da autoridade legítima do professor e da professora, Freire afirma que é essa consciência de inacabados

[...] que nos faz seres éticos. O respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1997, p.66-7).

Com esta longa citação é possível destacar em Freire a reflexão sobre “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando” (1997, p.65), onde o que aparece em destaque é a coerência exigida de quem busca e defende a *autonomia* do outro, do educando. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber”, necessariamente remete “à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre” (p. 69).

Para o educador que sabe que deve respeitar a dignidade do educando, a sua *autonomia* e a sua identidade no processo, Freire aponta uma exigência de *realização* e não de *negação* deste

conhecimento, o que demanda reflexões críticas permanentes sobre a prática educativa. Por isso, a avaliação permanente do processo é fundamental, mantendo conectadas teoria e prática. Freire não separa a reflexão sobre *autonomia*, identidade e dignidade do educando. Esta reflexão conjunta exige um grande esforço do educador no sentido de diminuir, cada vez mais, a distância entre o que é sustentado discursivamente e o que é efetivamente realizado.

Autoridade e autonomia: discutindo formação de professores.

Ao iniciar esta reflexão apontava-se para a indispensável relação entre autoridade e *autonomia*, ou seja, a autoridade legítima, conforme Freire, que possibilita a instalação de condições para a construção da *autonomia* séria, competente, comprometida. A autoridade, neste sentido, tem a indispensável presença na formação dos educandos para a autonomia. É o que Freire afirma na seguinte citação, retomada na perspectiva da construção processual da autonomia:

[...] se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 1997, p.78).

A autoridade pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade epistemologicamente humana. Mas pode, essa mesma autoridade, ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma, rigorosamente comprometida com a construção de uma vida humanamente digna para todos.

A *autonomia* é construída, em relação à formação escolarizada, frente a capacidade que o educador tem de atuar com segurança, com competência profissional e com generosidade. Esse é o pressuposto para o exercício da autoridade libertadora ou a serviço da formação para a liberdade. O fundamental é perceber que,

100 anos com Paulo Freire

[...] se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vai construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a sua *autonomia*, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua *dependência*. Sua *autonomia* que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...]. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua *autonomia*. (FREIRE, 1997, p.105).

Partindo da tese de que a “liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (p.118), Freire postula a possibilidade da construção da *autonomia*. Autonomia que, além de histórica, constrói-se na criatividade e na tensa relação entre liberdade e autoridade, como ele explica:

Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender. (FREIRE & SHOR, 1996, p.31).

E continua: “[...] corremos também o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela” (FREIRE, 1994, p.23). A indispensável liberdade “é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1982, p.35).

Ou seja, é decidindo, com os outros, que se aprende a decidir, em um mundo repleto de autoritarismos e licenciamentos. A minha liberdade, a liberdade de cada um (*autonomia*) cresce no confronto com outras liberdades, com outras opções, com as diferenças, em cuja história de perversão social e de exclusão exige que se construam elos de encontros na busca desperta e utópica de relações sociais dignas para

100 anos com Paulo Freire

todos. É o que Freire reflete diante da relação entre pais e filhos:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assumia eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua *autonomia*. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A *autonomia* vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria *autonomia*. Ninguém é sujeito da *autonomia* de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. (FREIRE, 1997, p.120).

Percebe-se a presença da humildade de quem, sabendo dos limites, põe-se a caminho do ser mais. A coragem de quem, ciente dos limites, tem claro o que quer e, então, avança no possível, sabendo que nunca está pronto; não se contenta com o que faz e que busca sempre avançar, analisando sempre as condições que existem como ponto de partida.

Portanto, liberdade, autoridade e *autonomia* são construções inseparáveis em Freire, o que sustenta um processo, a nível de escola, por exemplo, não descolado do mundo da vida e, por isso, comprometido com a construção de uma história mais solidária e mais humana, como um ato também solidário de intervenção no mundo. Freire é, sobretudo, extremamente exigente com a coerência pedagógica, ética, humana, social dos educadores:

Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita e de esquerda. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. (FREIRE, 1997, p. 123).

Ele é intransigente na luta apaixonada pela formação autônoma das pessoas, uma formação que aposta no ser humano e que não se dá separada de outras lutas.

Outro caminho, não descolado do que até aqui buscou-se trilhar para construir ou reconstruir a reflexão sobre autonomia em Freire, é a relação desta categoria com a conscientização. Com

100 anos com Paulo Freire

construção ou formação da consciência, a formação do espírito crítico e a busca desperta, pela curiosidade, da compreensão do mundo. Assim, coloca-se Freire diante da questão:

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga abrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do 'senso comum'. (FREIRE, 1991, p.113).

É possível defender a tese de que o diálogo em Freire é a condição indispensável de formação para a autonomia:

Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. (FREIRE & SHOR, 1996, p.127).

Os seres humanos vivem permanentemente em tensão entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. A dimensão física do humano, reino de necessidades, não está posta, como em algumas teorias clássicas ou pós-modernas, independentemente da liberdade. Mas o ser humano, mesmo que admita ser fundamentalmente sujeito de sua própria história, é condicionado em sua situação de liberdade pelas circunstâncias em que vive. A moral, então, que é uma dimensão do social do qual os humanos participam, regula as ações dos indivíduos. Assim, a busca da autonomia está, em Freire, diretamente relacionada à condição de possibilidade de realização tanto da necessidade quanto da liberdade, dimensões, respectivamente, histórica e ontológica, constituidoras do humano.

Mais ainda: o humano, em Freire, não é um ser pré-existente ou desde sempre constituído, mas constrói-se na medida mesma da construção histórico-social que ele vai realizando. A construção histórica de que é capaz interfere na formação de si, na transformação dos objetos com os quais interage e, da mesma forma, age sobre os outros. Logo, o ponto de partida para a construção da autonomia do ser humano e do educando em particular são os próprios sujeitos envolvidos: o seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de

si, da história, dos outros etc. Freire acentua, neste particular, a dimensão política e a formação da subjetividade através das reflexões sobre consciência e conscientização.

É o que se percebe quando os/as professores/as escrevem os seus relatórios, expondo suas dúvidas, suas práticas, os seus memoriais, em torno dos quais, felizmente hoje muitas salas de aula constituem-se, descobrem-se como subjetividades, cujas identidades não estão plenamente constituídas. Esse jogo de descobrir-se – gente que pensa e age - ao recompor a sua trajetória, faz parte do processo de se constituir e afirmar educador, não por acaso, mas desenvolvendo a dimensão docente que cada um traz consigo.

E é nesse contexto que se coloca a compreensão da condição de possibilidade para a construção da autonomia e, conseqüentemente, da relação entre liberdade e autoridade. Uma relação interferidora na formação moral do humano, claramente presente em Freire. Mais: a autoridade é positivamente posta como condição de possibilidade para a autonomia e para a liberdade. Autoridade esta que supera tanto o autoritarismo quanto a licenciabilidade. Encontra-se em Freire uma reflexão profunda sobre a perspectiva da ação responsável diante de um mundo que precisa ser construído com referências éticas universais, ou, de outra forma, válidas para todos os humanos.

Freire, assim, fala da autonomia pela via da conscientização. Na relação de aprendizagem, o autor não descarta, na perspectiva da formação para a autonomia, dimensões como educando ativo, mediação pelo diálogo, mudança das atividades relacionadas ao conteúdo, partindo da própria realidade cultural do educando, etc. Em particular, o diálogo, sendo uma exigência existencial, é uma relação de criação que educador, educadora, educando e educanda produzem. Educando, na criação dialógica, encontra-se a *caminho da formação* para a autonomia. É, o diálogo, a condição de possibilidade para a problematização do senso comum, das ingenuidades, tanto do educando quanto do educador, cuja superação lhes permitem situar-se no mundo de forma autônoma, com os outros.

Considerações finais

Em seu centenário, é possível e fundamental demonstrar que Freire elabora e sustenta um projeto político-pedagógico a partir do

qual entende que deve se dar a ação e a reflexão do educador. A práxis pedagógica a que se refere envolve o mundo das relações mais amplas nas quais educadores e educandos atuam. E para captar essa dimensão não há outra maneira senão entrar em sintonia com a história que se desenvolve cotidianamente. Mas é imprescindível a ação político-pedagógica de alguém para que, nestas relações sociais amplas, os sujeitos possam atuar de maneira crítica, criativa, independente, autônoma, mas sempre solidária. Portanto, as ações de intervenção social a favor da cidadania autônoma dependem de *formação*, compreendida não apenas como formação escolar.

A questão é que o ponto de partida é extremamente exigente e complexo, ou seja, a situação sócio-econômica em que vivemos é das mais desumanas. Mas essa é a referência a partir da qual deve-se iniciar o processo de ação com os sujeitos, junto aos quais se almeja, eticamente, atuar como educadores e educadoras.

Paulo Freire busca, no mundo da vida e nas experiências de sofrimento e de construção solidária de produção da vida, referências para suas análises político-pedagógicas. Fundamentos para a defesa firme, tanto da importância da escola para a construção de alternativas de sobrevivência ética quanto da constituição da autoridade dos educadores e das educadoras a favor da autonomia dos seus educandos e educandas.

Ao longo do texto, percebeu-se que a atuação coletiva, o encontro com os outros para atuar na construção de relações mais humanas, são fundamentais para Freire em seu conceito de autonomia. É *o encontro*, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida digna que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isso poderá ser alcançado quando as pessoas forem capazes de ações autônomas, isto é, com consciência crítica e criadora. Freire fala de proposta organizada, competente, diretiva, mas solidária, em que o processo de construção do conhecimento e de luta por vida melhor são realizados em comunhão com o outro, através do diálogo. Relações nas quais os sujeitos envolvidos são autônomos, mas se encontram em permanente relação uns com os outros.

Também os conceitos de tomada de consciência e conscientização são caminhos que possibilitam pensar a dimensão da

autonomia. Há um processo descrito em Freire para que o humano alcance o estágio da conscientização e, consequentemente, da autonomia. É como que uma possibilidade de poder transitar por diferentes estágios para que se chegue a um momento de consciência interferidora e autônoma no mundo. Isto é, estágio em que o humano faz história, cria cultura de forma crítica e consciente (FREIRE, 1980).

A consciência do inacabamento é dimensão indispensável ao processo de construção da autonomia, pois permite ao sujeito inserir-se num processo de fazer e refazer a história. A autonomia concebida por Paulo Freire reflete sua aposta em sujeitos que sabendo-se incompletos, inacabados, possam agir fundamentados teórica e praticamente. Ou, conforme afirmação de Chomsky (1997, p. 132), discutindo a necessidade da autoridade paterna no desenvolvimento da criança: “... crescer significa ampliar a autonomia e o autocontrole, expandir a faixa de opções legítimas, assim como a capacidade de exercê-las”. Portanto, sendo a autonomia um princípio existencial, constitutivo do humano como ser social, afirma-se a sua construção como meta de todos os processos pedagógicos libertadores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2002.

CHOMSKY, Noam. *Segredos, Mentiras e Democracia*. Brasília: Editora UnB, 1997.

100 anos com Paulo Freire

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar*. 2ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

MAKARENKO, Anton S. *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1957.

PITANO, Sandro; STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

PAULO FREIRE E A ESPERANÇA NA
EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Jaime José Zitkoski⁶²
Luis Carlos Trombetta⁶³
Sérgio Trombetta⁶⁴

1) INTRODUÇÃO

Inicialmente é importante destacarmos que no mundo todo se articula uma rede solidária e colaborativa a partir do cultivo da pedagogia freiriana. Esse fenômeno é digno de louvor e merece todos os nossos esforços para somarmos as energias em prol da memória e valorização da obra de um dos maiores pedagogos do século XX, que se tornou uma das referências inspiradoras de práticas educativas emancipatórias alicerçadas no diálogo e nos valores democráticos, tendo como horizonte um mundo socialmente mais justo, alicerçado em uma ética universal do respeito incondicional pela dignidade da pessoa humana. Por tais razões é que nos somamos na homenagem dos 100 anos do nascimento de Paulo Freire - *o andarilho da esperança*.

A obra de Freire é um legado que mobiliza sonhos e a esperanças na construção de um mundo mais justo, mais humanizado e de vida digna para todos. O esperar freireano é movimento que inspira várias lutas emancipatórias e revela importantes conquistas mundo afora, no sentido de impulsionar lutas contra as estruturas opressoras e os regimes políticos autoritários. Por isso mesmo, uma educação libertadora é um projeto que precisamos cultivar, principalmente no atual contexto de profundas injustiças sociais e opressões diversas.

Nesse sentido, frente aos desafios impostos pela lógica da economia de mercado, com seu discurso falacioso, é imperativo para a educação resistir aos fatalismos históricos, que tentam nos convencer

⁶² - Doutor em Educação. Mestre em Filosofia e professor da UFRGS de Filosofia da Educação e Professor Permanente no PPG de Educação.

⁶³ - Doutor em Educação. Mestre em Filosofia e Professor da Faccat, Taquara, RS.

⁶⁴ - Mestre em Filosofia. Professor da Faccat, Taquara, RS.

que vivemos no melhor dos mundos e que não é possível encontrar alternativas a este modelo excludente e de acumulação ilimitada de riquezas materiais com grandes custos ecológicos e humanos. Educar é sempre um ato de esperança e de aposta na possibilidade de transformarmos o mundo que temos hoje em um lugar mais decente para todas as pessoas. Mudar é difícil, mas é possível. Devemos alargar o campo dos *inéditos viáveis*. Ousar mais a democracia política e social. “A esperança, como um elemento de definição da política e da pedagogia, sempre significou escutar e trabalhar com os despossuídos (as) e com outros grupos subordinados, para que eles (as) pudessem falar e agir a fim de alterar as relações de poder dominantes” (Giroux, 2001, p. 114).

A esperança é uma dimensão natural e necessária no contexto de nossa inconclusão. Sem ela, ao invés da história, teríamos puro determinismo e a aceitação passiva do mundo assim como está dado. “A esperança faz parte da natureza humana. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. O mundo não é. O mundo está sendo. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (Freire, 1997, P. 80).

Em uma perspectiva histórica, Freire está na origem da Educação Popular enquanto paradigma latino-americano que traz inúmeras contribuições para a pedagogia mundial com ênfase no diálogo amoroso, no respeito ao universo cultural do educando e visando sempre o desenvolvimento da consciência crítica e da práxis comprometida com o engajamento social na perspectiva da libertação frente as estruturas que negam a humanidade do humano impedindo o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeito capaz de história própria. A pedagogia freirena tem dois estágios. O primeiro, permitir ao oprimido que perceba a condição de opressão em que se encontra e o segundo, engajar-se criticamente em seu processo de transformação. “A prática da liberdade que está na gênese e constitui a energia, a lei imanente da educação no paradigma criativo de Paulo Freire, vai ao encontro do oprimido, do ser humano e da sociedade latino-americana, submetida à dominação, à alienação, à

marginalização. Surge então a educação libertadora, esclarecida e impulsionada por uma filosofia e uma ética, pessoal e social, da libertação. O Sujeito da educação é o oprimido, e ele há de ter uma educação libertadora” (Josaphat, 2001, p. 78).

Paulo Freire foi um dos pioneiros em problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de lutas organizadas a partir de Movimentos Populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Pela coragem e pela postura coerente de humildade aprendiz e auto-crítica, a proposta freireana convergiu para um grande movimento de *Práxis Transformadora*, que foi emergindo da realidade social latino-americana, e passou a agrupar inúmeros líderes, intelectuais e educadores do mundo todo⁶⁵. Sua pedagogia visava sensibilizar e comprometer todos os homens e mulheres que aspiram e lutam por uma sociedade e um mundo verdadeiramente dignos da humanidade em seu desejo de convivência fraterna. Entre estes movimentos inspirados pela obra de Freire podemos citar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). É evidente a influência filosófica, antropológica e pedagógica de Freire na criação destes grupos que tiveram e ainda tem um papel importante na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. “No mundo da ganância e da especulação antropofágica, não há outro caminho a escolher, como imperativo de nossa vocação humana, senão o da solidariedade com as maiorias dos condenados à exclusão, para com eles “re-aprender a dizer a sua palavra” (Fiori) e redescobrir as veredas da esperança” (Andreola, 2001, p. 46).

E, dessa forma, a razão maior de refletirmos a partir de Freire os novos desafios no campo da Educação Popular reside no fato de que ele nunca fixou seu modo de pensar e de ler o mundo, pois na sua obra toda, (que são mais de 25 livros e inúmeros textos, palestras e

⁶⁵ Ver, por exemplo, o livro *Paulo Freire: Uma Bibliografia*, onde estão registrados os principais momentos da vida de Freire e sua rica trajetória enquanto educador, intelectual e militante de um projeto de transformação social no mundo todo. Nessa obra, os intelectuais de renome na pedagogia contemporânea expressam a rede de solidariedade que Freire teceu no mundo todo, em torno dessa obra coletiva que é a Educação Popular latino-americana.

outras publicações) emerge um grande tema que é a *Educação Humanizadora* no sentido amplo da palavra que converge em seu projeto de libertação da humanidade de todas as formas de opressão, injustiças e autoritarismo que negam nossa vocação ontológica em sua dinâmica direcionada para o ser mais. Desde os anos 60, quando Freire lançou suas primeiras obras mais sistemáticas, expressando sua proposta de educação, ele buscou rever-se a si mesmo, considerando as críticas que recebia de seus leitores e estudiosos e, por outro lado, sempre ficou atento ao dinamismo da realidade que nos desafia a reler constantemente o nosso mundo e rever nossas posições. A educação para a liberdade implica exercício constante, permanente, da conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, tentando encontrar razões que expliquem e esclareçam a situação concreta do ser humano no mundo⁶⁶.

Em toda sua trajetória, enquanto educador militante e teórico da educação, Freire buscou atualizar seu modo de pensar e refletir sobre os temas que abraçou como plano de trabalho. Portanto, mesmo tratando de problemáticas comuns em suas diferentes obras, Freire reelaborou suas ideias, recriando o raciocínio e a forma de abordar os problemas centrais por ele trabalhados e desafiou-nos com novas intuições sempre fecundas e originais.

2) As Lutas Emancipatórias E O Sentido Da Humanização Do Mundo Na Obra De Freire

Uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação, é a *problemática da libertação* das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Podemos dizer que toda obra de Freire se constitui em um grande tratado sobre o ser humano e sua busca pela Autonomia permeada por uma ética humanista que exige radical respeito a pessoa em sua singularidade. Essa foi a grande luta travada por Freire e sua proposta pedagógica traduz, de modo fecundo, as preocupações que perpassam de início ao fim sua atuação prática enquanto educador e intelectual.

⁶⁶ Ver o texto de Carlos Alberto Torres. Diálogo com Paulo Freire.

O desafio maior que Paulo Freire lançou a si mesmo e para quem compartilha do mesmo sonho e da mesma utopia é a humanização do mundo através da ação cultural libertadora⁶⁷. Esse desafio, sem sombras de dúvida, continua hoje mais atual do que há cinquenta anos e requer de nós, seres humanos sujeitos da história, um compromisso ético e político claramente definido em favor da transformação da realidade alicerçada na democracia, na solidariedade e na ética universal do ser humano.

O mundo real que nos cerca vem demonstrando ser intrinsecamente dialético porque, efetivando-se historicamente, nos constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por nós enquanto sujeitos da práxis social. Portanto, frente aos problemas que a realidade atual nos apresenta, precisamos impulsionar novos momentos de ação para atingir outros níveis de humanização do mundo, da sociedade e da cultura.

A humanização do mundo atual exige que repensemos muitos aspectos da vida em sociedade. Dentre os vários aspectos da mesma, destacamos a necessidade de repensarmos a educação que praticamos, as relações humanas na sua cotidianidade prática da economia e da vida privada, as posturas políticas, e as relações sociais delas resultantes, a produção do conhecimento científico-técnico que está na base da reprodução dos sistemas hegemônicos da sociedade. Ou seja, o projeto humanista e libertador de sociedade exige de nós hoje que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidade intrínsecos à mesma.

Paulo Freire, em seus últimos escritos, principalmente na *Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia*, deu importantes passos nesse sentido, reelaborando seu próprio pensamento à luz dos novos contextos socioculturais inaugurados nos anos 90. Dessa forma, não podemos ler Paulo Freire hoje, sem a visão do capitalismo globalizado e/ou sem levar em conta sua crítica ao neoliberalismo e da racionalidade instrumental em sua busca de eficácia e lucros ilimitados

⁶⁷ Ver, por exemplo, o último capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, que tematiza o processo dialético de superação da cultura opressora por uma nova cultura humanista e libertadora capaz de, a partir dos oprimidos, libertar a todos, tanto aos opressores, quanto aos oprimidos.

sem levar em conta os interesses do ser humano e da sustentabilidade ecológica, social e psíquica da humanidade.

O que nos chama a atenção em suas últimas obras é a compreensão de que o capitalismo se transformou e já não segue a mesma lógica dos anos 60, 70 ou 80. Transformaram-se as relações sociais que tinham como base o taylorismo-fordismo, o capital financeiro tornou-se dominante a partir das novas tecnologias e, principalmente, através do domínio do conhecimento técnico. Igualmente, o capitalismo atual transforma os imaginários sociais das classes populares através da indústria cultural de massas. Dessa forma, estamos diante de uma nova forma de dominação social e política, arquitetada a partir da força da *imagem* que regulamenta e controla a vida quotidiana das massas populacionais, por intermédio do poder da mídia que cada vez mais formata a subjetividade dos indivíduos para atender aos interesses ideológicos do sistêmico em prejuízo ao mundo da vida com suas relações de proximidade, compaixão e preocupação com o *bem viver*.

Esse poder ideológico da *mídia* é usado de modo estratégico pelas elites dominantes, em nível mundial, na busca de reciclar sua forma de dominação a partir do projeto da globalização econômica ancorada no livre mercado, no consumismo e no individualismo possessivo como fim último da ordem social.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça de fim de século. Ou que os sonhos morreram e o válido hoje é o ‘pragmatismo’ (FREIRE, 1997, p.142).

Diante desse contexto, Freire nos deixou muitas *chaves de leitura* para repensarmos o mundo atual à luz do projeto de reconstrução da ação crítica libertadora. O ponto de partida dessa tarefa reside no fato de que a exclusão e opressão social não desapareceram. Muito pelo contrário, ampliaram seus quadros acrescentando a novos contingentes populacionais as consequências de sua lógica perversa que transforma um grande número de pessoas como inúteis para o mercado de trabalho. Estas pessoas são o refugio do atual modelo de produção que não é pensado tendo em vista o ser humano e sua dignidade, mas

para atender a voracidade gananciosa do capital em sua dinâmica de acumulação sem limites.

Portanto, há que reconstruir o projeto social emancipador e, por essa razão, a ideia de *utopia e esperança* no futuro histórico da humanidade aparece em Freire como contra-cultura e/ou contra-discurso frente à ideologia dominante do novo ciclo do capitalismo mundial.

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo (...) que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado (...). A utopia implica essa denúncia e esse anúncio (FREIRE, 1994, p. 91).

A afirmação histórica do ser humano enquanto ser esperançoso em busca de liberdade é a base para construirmos hoje nossas lutas emancipatórias com coerência ética e política, ambas indispensáveis ao projeto de transformação social, que implica a reinvenção do *paradigma emancipatório* de sociedade.

Na obra de Freire encontramos uma análise crítica e sistematizada do mundo da opressão em seus processos culturais, que hoje desumanizam milhões de pessoas. Mas, além da crítica, Freire constrói novas bases antropológicas para desenvolver novos processos históricos rumo à elaboração de uma cultura dialógica, libertadora e emancipatória.

Portanto, ao definir a *dialogicidade* como um caminho de reconstrução da vida em sociedade, Freire está defendendo um *projeto maior*, que se articula a partir de uma visão de sociedade igualitária, concepção de vida humana dialógica e dialética e uma proposta de educação radicalmente libertadora. É uma proposta pedagógica que busca conceber a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade sociocultural que nos condiciona à lógica produtivista e nos desumaniza no mundo atual.

Freire é esperançoso diante do desafio de construirmos uma sociedade mais igualitária, justa e solidária. Mas, para que esse sonho e utopia de sociedade se torne realidade concreta na história da humanidade, ele defende a necessária afirmação de uma nova cultura, enquanto busca de sentido para o nosso viver e existir no mundo.

Uma nova cultura que necessita emergir do impulso de liberdade dos oprimidos e seguir uma lógica anárquica frente aos sistemas vigentes, porque precisa se orientar por uma racionalidade distinta. A racionalidade preconizada aqui define-se pelo seu potencial dialógico, amoroso e humanista, enquanto base para elaborar uma *cultura biófila*, crítica e essencialmente libertadora.

A pedagogia dialógica não é apenas sonho, utopia e/ou idealização, mas já está sendo construída através dos diferentes processos que produzem novas experiências de vida em sociedade. A história de organização dos setores marginalizados e/ou excluídos da sociedade em países latino-americanos, por exemplo, comprova que a vida humana revela sempre novas potencialidades diante dos condicionantes sócio-históricos que a atrofiam.

Eis, então, o importante papel que a Educação Popular pode desencadear nesse processo de transformação cultural e/ou reconstrução da sociedade humana. A educação, para Freire, deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo através da formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos, enquanto autênticos sujeitos de sua história construída pela participação coletiva e democrática.

3) A Importância De Uma Pedagogia Das Lutas Políticas Emancipatórias

A emancipação humana e social implica o diálogo permanente sobre a transformação do mundo e os desafios na organização de uma nova sociedade mais humana e livre. Só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação dos seres humanos. Por isso mesmo, a vida em sociedade precisa ser entendida como uma produção coletiva e solidária de todos os sujeitos que intersubjetivamente vivenciam suas práticas sociais conferindo novos sentidos à história da humanidade.

Se o mundo é produção coletiva, também deve ser visto como partilha solidária dos frutos produzidos. Eis aí o sentido radical da justiça e da solidariedade ético-política no processo de libertação sociocultural. As lideranças políticas progressistas e coerentes são aquelas realmente comprometidas no processo de humanização/libertação dos oprimidos. Estas lideranças jamais devem

decidir sem a participação ativa dos oprimidos enquanto sujeitos sociais, pois a verdadeira política emancipadora não pode dissociar reflexão da ação prática.

Nesse sentido, Freire se refere ao grande líder revolucionário latino-americano, que foi Che Guevara:

A comunhão provoca a colaboração que leva liderança e massas àquela 'fusão' a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora (ibidem, p. 170).

Nessa perspectiva, um dos maiores desafios, segundo Freire, é a *UNIÃO* dos oprimidos em torno da utopia de humanização do mundo. Essa é uma estratégia fundamental assinalada por Freire para que ocorra algum processo substancialmente libertador de sociedade e do mundo político-cultural.

A força dos oprimidos está em sua união em torno de objetivos comuns que possam solidariamente ser atingidos pela luta corajosa de todos. Nessa direção da luta é que o processo cultural libertador torna-se um impulso mais forte do que a força das estruturas ideológicas dominantes (caracterizadas na aderência aos opressores, na cultura do silêncio e no egoísmo individualista), que teimam em manter a lógica da dominação cultural.

A solidariedade é a práxis fundante dessa superação cultural que brota da união dos oprimidos. "Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também a consciência de classe"(FREIRE, 1993, p. 173).

A clareza política sobre a sua classe é imprescindível para a luta dos oprimidos contra os interesses antagônicas⁶⁸. Ter consciência de que lado estou. A favor de quem e contra quem desenvolvo minha prática pedagógica e política. Se não for pela clareza de classe, ocorrem facilmente as desarticulações e/ou divisões internas da luta

⁶⁸ Nesse sentido é necessário repensar as estratégias políticas nos dias de hoje, por exemplo, nas disputas eleitorais agregando as forças progressistas e democráticas existentes no Brasil para fazer frente diante da violência e truculência da nova direita com tendências claramente facistas e anti-democráticas.

provocadas, sobretudo, pelas estratégias da classe antagonônica que visa a cooptar as lideranças e dividir para enfraquecer a luta.

Através da união dos diferentes setores populares é possível organizar formas de lutas para a transformação concreta no mundo. Os movimentos sociais populares, articulados por uma prática cultural dialógica e problematizadora, tornam-se verdadeiros exemplos da concreta *ORGANIZAÇÃO* dos oprimidos diante dos desafios que surgem no processo desencadeado pela ação cultural libertadora.

Esse é o grande desafio de *uma pedagogia da política* na concepção de Freire: a união dos diferentes setores populares, movimentos sociais progressistas e partidos políticos coerentes com as demandas populares organizados numa frente de luta diante do antagonico. Nesse sentido, Freire nos provoca a pensar nos desafios de uma sabedoria política inaugurada e construída nas lutas populares por libertação dos “grilhões que oprimem o povo”.

Entretanto, para que esse sentido não se perca e a utopia da nova sociedade continue sempre viva e em constante renovação, é imprescindível a coerência e o testemunho prático das relações entre lideranças - povo, educadores-educandos, políticos e cidadãos conjuntamente inseridos no processo dialógico de humanização das relações na vida cotidiana. Um autêntico processo de organização da sociedade é radicalmente dialógico e nunca sectário, pois jamais poderá fechar-se e/ou cristalizar-se frente aos novos desafios da revolução cultural desencadeada em um certo momento da histórica luta de libertação. Mas é preciso testemunhar na vivência cotidiana prática esse desafio dialógico-libertador.

O testemunho, na teoria dialógica, da ação é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução. Entre os elementos constitutivos do testemunho (...) estão a **coerência** entre a palavra e o ato de quem testemunha, a **ousadia** do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a **radicalização**, nunca a sectarização, na opção feita(...). A **valentia** de **amar** que significa(...) a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens. A **crença** nas massas populares(...)(FREIRE, 1993, p. 175).

A partir da união e da organização das classes populares será possível atingir uma nova cultura que brota do impulso libertador que vem dos oprimidos enquanto partejamento do *homem novo* na história. Essa nova cultura segundo Freire (1993) consiste em uma *SÍNTESE CULTURAL* possível na história a partir das experiências de libertação dos povos e da dialética dos saberes que vão sendo elaboradas no processo libertador desde as trocas dos diferentes saberes válidos e da intersubjetivação que produz novos sentidos socioculturais.

A síntese cultural inverte a lógica da invasão cultural praticada pelas elites representantes da dominação. A verdadeira síntese dos saberes exige o respeito aos saberes populares que brotam da experiência da vida e da luta libertadora e requer que as relações da liderança com o povo (do educador com os educandos) seja o testemunho do diálogo problematizador do mundo que desafia as consciências ao permanente processo de conscientização e reelaboração dos sentidos já constituídos, bem como das práticas realizadas no mundo.

Considerações Finais

As grandes questões propostas por este texto estão relacionadas ao fenômeno da emancipação social a partir da utopia e da esperança ancoradas em uma educação crítica que, sem estes princípios, não será possível construir alternativas ao caos que nos aflige no cotidiano. Todos sabemos das consequências perversas decorrentes do modelo neoliberal que aí está posto. Entre os dramas decorrentes deste modelo estão o aumento do desemprego, a precarização do trabalho, o agravamento das desigualdades sociais, a violência, o terror, a crise fiscal do Estado e enfraquecimento da Democracia representativa

No mundo atual, existe um grande número de atrativos que afastam as pessoas das lutas políticas que são fundamentais a todo e qualquer movimento consciente de organização política para a emancipação. Não podemos pensar saídas sem o engajamento e comprometimento das pessoas das diferentes comunidades aos projetos e processos gestados pelas pessoas e grupos que realmente se importam com estes lugares. Funciona hoje uma grande teia de armadilhas capaz

de individualizar as pessoas às suas lutas particulares em detrimento das grandes questões comunitárias, ou coletivas.

Se olharmos para o funcionamento da internet e seus diferentes mecanismos como os que mais chamam a atenção das pessoas às suas causas em detrimento daquilo que todos deveriam estar comprometidos. Muitas pessoas ficam mais de dez horas por dia vendo fofocas do *facebook* e do *watsApp* (e outros aplicativos) e reclamam muito quando chamados a alguma reunião coletiva acerca da vida de seus filhos na escola ou do seu envolvimento com as questões da comunidade, ONGs, Associação de Moradores, etc.

Ao longo da História vimos vários povos organizando suas comunidades a partir de lutas colaborativas de seus moradores. Eram sujeitos envolvidos e comprometidos com aquilo que era de todos e todas, mas se enfraqueceu muito na atualidade. A proposta de Paulo Freire à libertação é revolucionária, pois exige de homens e mulheres participação, comprometimento, empenho, diálogo, reflexão e, acima de tudo, a concretização de projetos políticos colaborativos.

Talvez estas propostas acima referidas sejam hoje as saídas razoáveis diante do sistema do capital, que induz à cultura individualista e egoísta, que impera na atualidade. É muito triste percebermos que nossas relações sociais se resumem mais ao virtual do que ao real. Mas, é só ver a quantidade de pessoas que estão reféns da internet na atualidade em seus diferentes aplicativos, iludidos por bolhas virtuais que distorcem e matipulam a realidade. Diante disso, urge repensarmos a educação que praticamos e a formação do cidadão e propor novas formas de se relacionar com os semelhantes em suas múltiplas dimensões. Isto somente será possível através da formação da consciência crítica, que:

[...] caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. [...] a consciência crítica caracteriza-se ainda pelo pensar autônomo e comprometido, que leva ao engajamento. Mas ela jamais é sectária, ao contrário, quanto mais crítica, mais democrática e dialógica é a consciência (STRECK, 2010, p. 87).

Vemos nesta citação acima vários elementos humanos que são fundamentais à concretização de projetos coletivos e colaborativos a partir da consciência crítica, do engajamento político, da autonomia,

da democracia e do diálogo. Estas categorias não são fundamentais apenas nas obras de Paulo Freire, mas indispensáveis à convivência das pessoas na atualidade. São elas que poderão catapultar a construção de *inéditos viáveis* em vários espaços sociais nos quais tivermos militantes comprometidos com a questão da esperança e da emancipação humana.

“A educação é uma forma de intervenção no mundo, no sentido de muda-lo. Educador e educando, juntos, aprendem na troca de saberes e de experiências que, unidos, podem contribuir para a construção do inédito viável que é aquele sonho possível de ser antecipado, a realização de uma ideia geradora que chegou ao seu amadurecimento e que por isso ninguém pode calá-la; enfim, o irromper de um mundo novo no qual não seja tão difícil amar e ser gente” (Boff, 2012, p. 251).

É importante reforçarmos a o papel da pedagogia das lutas políticas emancipatórias. Neste sentido, Freire enaltece a percepção e a sensibilidade que os educadores devem ter para trabalharem com seus educandos e com suas comunidades projetos que sejam capazes de promoverem libertação e não escravidão ou dependência. Os oprimidos unidos serão capazes de alcançarem sua libertação. E é justamente aqui que surge a necessidade de uma pedagogia que corresponda com aos sonhos e as esperanças das comunidades. Nesta pedagogia a dialogicidade, o rigor crítico, o espírito democrático e a cultura da solidariedade serão fundamentais.

É importante ratificar que um dos desafio para os educadores progressistas é mobilizar o diálogo crítico com a participação ativa e consciente de todos os sujeitos envolvidos e comprometidos com o processo democrático. Para Freire o despotismo não ajuda em nada no processo emancipatório das pessoas e das comunidades. A partir desta participação os educadores terão uma visão aberta e ‘dialética’, pois ela sempre estará em movimento, aprimoramento e transformação. Estas características são típicas de visões filosóficas desde a época dos gregos (Heráclito foi o pai da dialética) e continuaram com Hegel, Marx e Engels e estão presentes na obra de Paulo Freire em vários escritos. O que importa é que devemos estar atentos e vigilantes às transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais que ocorrem no cotidiano.

Nesta perspectiva, procuramos entrelaçar a forma proposta por Freire para ver, analisar e compreender o mundo no qual o sujeito está inserido e a forma como os educadores devem agir para terem uma postura mais coerente diante dos desafios da pós-modernidade. A reelaboração de nossas visões deve ser algo compreensível, pois a realidade também é dinâmica. Já dizia Raul Seixas que *‘é preferível ser uma metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo’*⁶⁹. Mas esta atitude exige muito pensamento e profunda reflexão para compreender o que se passa em cada momento histórico.

Em todas as obras, percebemos claramente que Freire trabalha muito a sintonia entre a esperança e a emancipação social. É por isso que ele diz que educar é um ato político destinado à construção de inéditos viáveis. Uma das propostas apresentadas pelo autor é que se faça isto a partir da práxis.

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. [...] A *práxis* implica a teoria como um conjunto de ideais capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. (STRECK, et al . 2010, p.325).

Após as reflexões que constituem nosso texto, podemos afirmar que as ideias e a pedagogia freireana, além de estarem vivas, devem servir de fermento aos novos estudantes, educadores e agentes políticos, capazes de transformar a realidade injusta e desumana na qual os cidadãos e cidadãs brasileiros encontram-se inseridos. Ao debater sobre elas estamos fazendo Paulo Freire manter-se vivo e estar presente conosco sendo nossa inspiração no sonho de um mundo com justiça, democracia, amorosidade, respeito aos direitos humanos e paz entre os diferentes povos com suas culturas humanizadoras. É por isto que o centenário de seu nascimento deve ser muito celebrado e

⁶⁹ Raul Seixas compôs a música *Metamorfose Ambulante* e é nela que ele preconiza a opção pelas mudanças à inércia/passividade – atitudes comuns às pessoas que aceitavam resignadas os atos cruéis decorrentes da Ditadura Militar brasileira (1964 a 1985_.

100 anos com Paulo Freire

comemorado por todos nós. Nossa missão é ler, compreender seu pensamento e recriá-lo a partir das exigências do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Bauduíno Antonio. *Pedagogia do Oprimido: Um Projeto Coletivo*. In: *A Pedagogia da Libertação em Paul Freire / Ana Maria Araújo Freire (Org.)*. São Paulo; Editora UNESP, 2001.

BOFF, Leonardo. *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia e na espiritualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo : Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. **A Sombra Desta Mangueira**. São Paulo : Olho D'água, 1995.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Extensão e Comunicação?** São Paulo : Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry A. Recordando o legado da Pedagogia do Oprimido. In: *A Pedagogia da Libertação em Paul Freire / Ana Maria Araújo Freire (Org.)*. São Paulo; Editora UNESP, 2001.

JOSAPHAT, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: *A Pedagogia da Libertação em Paul Freire / Ana Maria Araújo Freire (Org.)*. São Paulo; Editora UNESP, 2001.

TORRES, Diálogo Com Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MEMÓRIAS AFETIVAS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Valdirene Maria da Rocha⁷⁰
Shirlene Aparecida da Rocha⁷¹

Conforme site do UOL⁷², na data de 15 de outubro de 1827, o imperador D. Pedro I ter instituído um decreto que criou o Ensino Elementar no Brasil, com a instituição das escolas de primeiras letras em todos os vilarejos e cidades do país. Além disso, o decreto estabeleceu a regulamentação dos conteúdos a serem ministrados e as condições trabalhistas dos professores. Consideramos que tão importante quanto saber a origem da data é saber o que nos move no exercício da nossa profissão, pois ser professor é equilibrar o tempo todo entre ser adulto e ser criança, saber o tempo de chamar atenção e o de sentar-se ao chão para divertir; ser amigo (a) que ouve os problemas ou a mãe /pai que dá “puxões de orelhas quando necessário; escolher entre o descanso ou os preparativos para uma aula interessante que agrade aos alunos; ficar irritado (a) com as conversas paralelas, mas se desmanchar com os bilhetinhos carinhosos; não ter tempo para se produzir, mas se sentir a mulher maravilha quando ouve um “você está tão lindo (a)!

Nós, educadores, fazemos nosso trabalho no presente sonhando com o futuro de cada um, com a possibilidade de transformarmos nossos alunos em protagonistas de suas histórias. Acreditamos que este seja o perfil de todo educador e por isso, após esta reflexão sobre o dia do professor e sua importância para a sociedade, decidimos escrever esta carta pedagógica a todos os educadores e futuros educadores que sonham com uma educação libertária, mas se sentem oprimidos pelo sistema. Vamos à nossa carta.

⁷⁰ Pós-graduada em psicopedagogia. Professora da Escola Estadual Arthur Berganholi, Araçuaí MG.

⁷¹ Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Professora EBTT do IFNMG Campus Araçuaí MG.

⁷² Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-do-professor.htm>

Prezados leitores,

É com imenso orgulho que escrevemos esta carta, hoje como professoras, algo que se considerarmos os caminhos percorridos por nossa mãe, viúva, cantineira e com 05 filhos para criar sozinha em uma época de tempos difíceis seria teoricamente impossível.

Não tivemos uma situação econômica boa, mas isso não impediu que tivéssemos professores da rede pública excepcionais, dentre as quais uma professora Freireana, que priorizava metodologias inovadoras, onde aprendíamos a fazer fazendo, conforme relato de Valdirene em uma aula marcante desta professora.

“Era aula de ciências, estudávamos sobre vitaminas a tarefa de casa deste dia, era cada aluno levar uma fruta para, no dia seguinte, preparamos uma salada de frutas em sala de aula, minha barriga esfriou, só pensava que não teria dinheiro para comprar fruta tendo em vista a situação financeira da minha família. Nesta hora até me esqueci de que no quintal da minha casa sempre tinha laranja, mamão ou banana que minha saudosa mãe plantava com tanto zelo e carinho. Abaixei minha cabeça na mesa e silenciei-me por um momento, quando minha professora Freireana, sempre sensível se aproximou e perguntou: O que aconteceu garota, algum colega colocou apelido em você? Foi quando eu disse que estava triste porque não teria condições de levar a fruta e que ela ficaria brava comigo. Ela então pacientemente lembrou que talvez no quintal da minha casa houvesse mamão, laranja ou bananas, mas se não tivesse não tinha problema certamente algum coleguinha iria levar fruta a mais. Logo ergui minha cabeça e lembrei que algumas vezes ouvi minha mãe dizer: Pode faltar tudo para meus filhos, mas o lápis, a borracha e o caderno não. Sabia que se eu falasse que precisava de uma fruta para fazer o dever de casa ela iria me ajudar e assim aconteceu, ela foi até o quintal pegou algumas bananas e mamão para eu levar para a escola no dia seguinte”.

Tudo isso faria sentido bem mais tarde, ao ler o livro “Pedagogia do Oprimido”, quando compreendemos que nossa mãe e professora usaram da educação libertária, para a qual o meio social no qual estamos inseridos nunca deve ser obstáculo para percorrermos

100 anos com Paulo Freire

caminhos de sucesso e transformação, conforme Freire (1992), para o qual

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Todas as memórias afetivas daquela época nos fazem refletir sobre a real função social da educação capaz de transformar, incentivar e formar cidadãos protagonistas de suas histórias e não apenas vítimas de uma sociedade às vezes excludente e preconceituosa, ratificando que “A educação não muda o mundo, muda as pessoas e as pessoas mudam a sociedade”, Paulo Freire(1979, p.84)

A época aqui relatada trata-se de um período difícil onde educação era coisa de rico, o país vivia uma crise econômica, fazer faculdade? Pobre não podia nem pensar. Com o passar do tempo a situação melhorou e aconteceu a democratização do ensino por meio da criação da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação), que passou a tornar o ensino básico obrigatório, entretanto as desigualdades ainda eram latentes no contexto educacional onde a maioria não tinha condições de prosseguir com os estudos e o ensino superior ainda era restrito a poucos.

Esta realidade se transformou com a criação de redes federais de ensino que, seguindo a ideia de Freire prevê a transformação da sociedade por meio da educação, o filho da empregada se tornando doutor ou cientista e isto impulsiona e faz com que acreditemos no real sentido de estarmos e sermos educadoras e principalmente Freireanas.

Como professoras procuramos incluir nas nossas aulas metodologias que garantam uma aprendizagem significativa aos alunos e que, em suas memórias afetivas de estudantes, sejamos lembradas como alguém que foi agente transformador na sua vida escolar. Diante das lembranças e das práticas educativas em sala de aula podemos afirmar sem medo de errar e parafraseando Paulo Freire que educar é um ato de amor e exige coragem para enfrentarmos as mazelas sociais

100 anos com Paulo Freire

e ser maior do que qualquer desafio imposto por privilégio de classes, desigualdade de distribuição de rendas ou qualquer outro aspecto.

Outro ponto relevante é que a afetividade sempre estará presente na relação professor-aluno, pois nas nossas lembranças mais antigas, estão os tempos difíceis, onde tudo era regrado, mas a lembrança que predomina é a de que tivemos professoras que foram incentivadoras e tiveram o afeto como característica marcante. Memórias de um sábado a tarde inteira na casa da professora, a flor que sempre levava nas mãos para a "tia", os bilhetinhos feitos na folha amarelada do caderno e a professora sempre recebia com alegria. Tudo isso, de acordo com Wallon (1971), o mais antigo teórico a falar sobre a afetividade na educação, são

"meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage" (Wallon, 1971, p. 262).

Atualmente autores contemporâneos como Freire, Lüdke e Gabriel Chalita, a exemplo de Wallon, também reconhecem a afetividade como essencial na relação

educador - educando. No entanto, na atualidade esta afetividade se torna um pouco mais restrita devido à violência e à nova realidade na qual estamos inseridos, em que um aluno não fica na casa da professora, por exemplo, como antigamente. Certo é que cultivamos em nós todas as memórias de um tempo difícil, mas no coração, a esperança de ser uma gotinha de transformação na vida de muitos. Carregamos a coragem de enfrentar os desafios e transpor as barreiras que impedem um aluno de querer e poder ser o que quiser, estando consciente de que estamos em constante evolução, pois assim como não existe uma educação perfeita e acabada, todos nós somos seres inacabados, conforme já preconizado por Paulo Freire (1979)

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de

100 anos com Paulo Freire

nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (FREIRE, 1979, p. 27).

Desejamos com esta carta contribuir para uma reflexão de todos os educadores de que somos responsáveis por colaborar para que todas as crianças tenham acesso à educação e que não se percam no meio do caminho por causa de falta de oportunidades. Na certeza de que só a educação transforma deixamos aqui nosso abraço afetuoso a todos os educadores e futuros educadores, reiterando que nossa profissão tem valor e não preço, uma vez que recebemos dos nossos alunos o que não se encontra em qualquer prateleira, que são: carinho, afeto, alegria e a esperança de um mundo cada vez melhor!

Referências

BRASIL escola. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-doprofessor.htm#:~:text=A%20origem%20do%20Dia%20do,vilarejos%20e%20cidades%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em 27 de outubro de 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000 a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

O LEGADO INTELECTUAL DE PAULO FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA CRÍTICA

Talita Costa de Oliveira Almeida⁷³

Rita de Cássia da Silva Oliveira⁷⁴

Introdução

Paulo Freire foi um educador brasileiro que deixou um legado ao romper com a educação tradicional e opressora, por meio de uma proposta de educação reflexiva, com práticas significativas e contextualizadas visando à formação cidadã e à emancipação dos sujeitos.

Sua vida e obra foram voltadas para uma educação libertária que promovesse a autonomia das pessoas, valorizando suas histórias e seu histórico. Ao longo de sua trajetória, ele defendeu a educação como um ato político, consciente e crítico, fator que contribuiu para que fosse exilado do Brasil com o início do golpe militar de 1964, retornando ao país em 1980.

Os princípios pedagógicos defendidos pelo educador pernambucano, como considerar os saberes e o contexto dos educandos, conceber a atividade docente como dialética, promover a educação popular não alienante, se aproximam dos questionamentos levantados pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Esse movimento fundamentou a Teoria Crítica, que propunha a reflexão crítica sobre a realidade apresentada no contexto do início do século XX.

⁷³ Pedagoga (UFPR), Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPR) e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Mestre em Educação (UEPG) e Doutoranda em Educação (UEPG). Professora na Universidade Federal do Paraná. E-mail: talita.almeida12@gmail.com.

⁷⁴ Pedagoga (UFPR/UEPG). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Coordenadora o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação (UEPG). Doutora e Pós-Doutora em Filosofia e Ciência da Educação (Universidad Santiago de Compostela/Espanha). Professora do Mestrado e Doutorado em Educação na UEPG. Coordenadora do Mestrado em Educação Inclusiva, do Curso de Especialização em Gerontologia da UEPG. E-mail: soliveira13@uol.com.br.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo identificar os pontos convergentes e as possíveis aproximações entre os conceitos e ideias defendidos por Paulo Freire e pelos autores da Teoria Crítica. Configura-se como problema de investigação: qual a relação entre o legado intelectual de Paulo Freire e a Teoria Crítica?

Para isso, partimos do pressuposto de que, por todas as características citadas, somadas ao fato de Freire ser um teórico que pautou seus princípios na prática, é complexo categorizar esse importante estudioso brasileiro em uma perspectiva teórica ou método. Logo, este artigo se propõe, por meio da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, elencar os principais aspectos da vida, obra e pensamentos de Paulo Freire, identificando aproximações e relações com a Teoria Crítica.

Assim, o estudo está organizado em três seções, compostas por: Paulo Freire: vida e obra; Contextualização sobre a Escola de Frankfurt; e Legado intelectual de Freire e a Teoria Crítica; seguidas das considerações finais.

Como conclusões, verificamos diversos pontos de convergência entre os conceitos da teoria crítica e do legado intelectual de Paulo Freire, como: a relação entre dialética do esclarecimento e leitura de mundo; racionalidade técnica com a educação bancária; indústria cultural com a pedagogia do oprimido. Logo, percebe-se que Freire participou, ainda que indiretamente, da corrente do pensamento frankfurtiano.

Paulo Freire: vida e obra

No efervescente contexto do início do século XX, com as descobertas científico-tecnológicas, as divergências políticas e o advento da Primeira Guerra Mundial, nasceu, no dia 19 de setembro de 1921, em Pernambuco, Paulo Reglus Neves Freire.

Na década de 1930, o teórico iniciou sua atividade docente como professor de língua portuguesa, no Colégio Oswaldo Cruz, e, anos depois, se formou em direito. No entanto, foi como educador que ele desenvolveu sua carreira e vida, passando pelas mais diversas esferas sociais, pois não se limitou ao campo educacional, trazendo discussões políticas, culturais e econômicas.

100 anos com Paulo Freire

Frequentou a escola primária em Jaboatão e concluiu os estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Diplomou-se na tradicional Escola de Direito do Recife em 1946, mas desistiu logo em seguida da prática da advocacia. Após uma primeira experiência profissional como professor de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, foi designado, em 1947, para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. Em 1954 assumiu a superintendência da instituição, aí permanecendo até 1957. (BEISIEGEL, 2010, p. 13)

Uma das mais expressivas experiências desenvolvidas por Freire foi a alfabetização de adultos trabalhadores rurais em Angicos, no Rio Grande do Norte. Na ocasião, os trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias partindo de elementos de sua realidade e com práticas pedagógicas que exprimiam a filosofia educacional do pensador pernambucano.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. (GADOTTI, 1996, p. 72).

Em Angicos, Paulo Freire construiu, no processo de alfabetização dos trabalhadores rurais, as premissas do que depois embasaria o Programa Nacional de Alfabetização, que acontecia, basicamente, por meio de palavras geradoras advindas do próprio contexto desses trabalhadores, e tinha como elemento primordial a conscientização, pois, conforme afirma Freire (1989, p.11), “ a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Ao longo de sua trajetória, o autor defendeu a educação como um ato político, consciente e crítico, o que contribuiu para que fosse exilado do Brasil a partir do golpe militar de 1964.

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na

100 anos com Paulo Freire

prisão acusado de “subversivo e ignorante”. (GADOTTI, 1996, p. 72)

Por isso, muitos de seus livros foram escritos fora do país, porém, sem jamais desconsiderar a realidade brasileira e defender a libertação dos oprimidos, que são o foco de uma de suas principais obras: a “Pedagogia do Oprimido”. Nela, Freire discorre sobre a relação dos oprimidos e opressores enquanto estrutura social vigente e sustentada por mecanismos de reprodução, entre os quais estão as práticas educativas.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 22)

O caráter humanizador da educação é tratado por Freire em outras obras, como “Pedagogia da Autonomia”, “Educação como prática da liberdade”, “A importância do ato de ler” e “Pedagogia da Esperança”.

Assim, ao tratarmos da vida e obra deste educador, identificamos uma relação literal das duas esferas, uma vez que sua produção literária possui total coerência não apenas com seus princípios e pensamentos, mas com sua prática, contexto e momento vivenciado. Por isso, é comum que títulos de suas obras se refiram a diferentes lugares e pessoas, a exemplo de “Cartas à Guiné-Bissau” e “Cartas à Cristina”.

Assim, Freire não escreve por escrever, e também não é educador para ser apenas um pedagogo do povo, mas para ser um escritor-pedagogo-educador que quer dar instrumentos epistemológicos e políticos às mulheres e aos homens para que aquelas e estes, transformando e reinventando suas sociedades, se afirmem, enquanto sujeitos de sua história, conscientes, engajados e felizes. (GADOTTI, 1996, p. 62)

Portanto, desde sua atuação como professor de língua portuguesa, passando pela diretoria de Educação e Cultura do SESI (1947), pela experiência de Angicos e implantação do Programa

100 anos com Paulo Freire

Nacional de Alfabetização (1963), até o exílio em 1964, Paulo Freire se manteve fiel ao que acreditava.

Após sua longa jornada no exterior, onde atuou como professor na Universidade de Harvard (1969), foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça), durante a década de 1970, atuando, principalmente, nos países da África, Freire retornou ao Brasil em 1980.

Nos anos seguintes ao seu retorno, ele afirmou que estava reaprendendo o Brasil. No entanto, o país também continuou aprendendo com Freire, que lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), durante a década de 1980. E, em 1989, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em 1997, após uma vida intensa de militância em favor dos oprimidos, Freire faleceu, deixando cinco filhos de seu casamento com Elza Maia Costa Oliveira e sua segunda esposa, Ana Maria Araújo Freire. No entanto, seus pensamentos continuam vivos, influenciando educadores, educandos, pensadores, filósofos, políticos, cientistas, enfim, todas as pessoas que se sentem incomodadas com a opressão e que acreditem no processo de humanização dos sujeitos e da sociedade.

Contextualização sobre a Escola de Frankfurt

Para compreender as bases da Teoria Crítica, é necessário conhecer a formação da Escola de Frankfurt, um movimento intelectual estabelecido em 1924 a partir da criação, em 1923, do Instituto para Pesquisa Social em Frankfurt. A principal característica desse movimento, que foi composto por autores como Horkheimer, Adorno, Benjamin e Marcuse, é a crítica à sociedade da época, que apresentava ações totalitaristas, como o nazismo, as guerras mundiais e o stalinismo.

Nesse sentido, conforme Matos (1993, p. 12), a Teoria Crítica surge em “[...] oposição a todo pensamento da identidade, da não contradição, típico da filosofia desde Descartes, denominada pelos frankfurtianos como *Teoria Tradicional*”.

Assim, os teóricos da Escola de Frankfurt buscaram tensionar as teorias tradicionais, com os acontecimentos dos anos 1920 a 1970, e,

embora considerassem as abordagens de interpretação do mundo vigentes na época, com base na teoria tradicional, optaram por ampliar a perspectiva de explicação da realidade, a qual, segundo Matos (1993), não deveria se limitar a um método universalizador e unitário, que impõe um procedimento não social às ciências sociais.

Uma das marcas da Teoria Crítica é a abordagem multidisciplinar no estudo da sociedade. O grupo de teóricos que se propuseram a promover a reflexão crítica da realidade era composto por filósofos, economistas, sociólogos, psicólogos, antropólogos, entre outros. Como o foco deste estudo não é aprofundar o trabalho de cada teórico, mas destacar os principais conceitos dessa corrente de pensamento, serão apresentados os elementos que se destacam para a análise proposta com relação ao pensamento freireano.

Em termos metodológicos e epistemológicos, a proposta da Escola de Frankfurt traz um ordenamento diferenciado de análise, que não é linear e parte da sociedade para o indivíduo, por considerar que não é possível compreender o indivíduo nele mesmo, sendo necessário considerá-lo em seu contexto social.

Contribuindo com as reflexões gerais acerca da teoria crítica, cabe ressaltar suas distinções em relação à teoria tradicional que, conforme Horkheimer (1989, p. 125), é caracterizada por “uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais”.

Dessa forma, são problematizadas as formas de produção do conhecimento científico, sobretudo, na área das ciências humanas, desenvolvida a partir de generalizações lógicas pautadas nas ciências naturais e descoladas da realidade social, dissociando experiência de teoria.

Nesse sentido, a teoria crítica aborda pressupostos como a atitude crítica para romper com o dogmatismo teórico de compreensão da realidade com vistas à emancipação e para superar essa concepção de coisificação dos sujeitos, uma vez que “[...] na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência da gnose ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada [...]” (HORKHEIMER, 1989, p. 129).

Dito isso, outro elemento fundamental do pensamento frankfurtiano é o conceito de indústria cultural, que massifica e controla as diversas formas de expressão cultural como a música, o teatro, o cinema e as artes plásticas, submetendo-os à lógica do capitalismo. Como consequência, gera-se a compulsão do consumo e a dominação da subjetividade.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para satisfação de necessidades iguais. [...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO, HORKHEIMER, 1947, p. 57).

Ao relacionar a indústria cultural com a educação, é possível identificar quanto a lógica do capitalismo está presente no sistema de ensino que promove uma formação humana voltada para a racionalidade técnica, ou seja, para servir às necessidades do mercado de trabalho e, por conseguinte, aos “economicamente fortes”, conforme indicam Adorno e Horkheimer (1947), ou aos “opressores”, na linguagem de Paulo Freire.

Confirmando esse cenário, o frankfurtiano Herbert Marcuse acrescenta discussões acerca da ideologia da sociedade industrial pautada na integração, no conformismo e na paralisia da crítica, que formam o homem unidimensional:

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar. É precisamente essa necessidade que a sociedade estabelecida consegue reprimir com a intensidade com que é capaz de “entregar as mercadorias” em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente (MARCUSE, 1982, p. 17).

O pensamento de Marcuse traz elementos acerca da proposta de emancipação humana difundida pelos teóricos críticos e de

conscientização e autonomia presentes na práxis freireana. Entretanto, ele coloca os limites ou amarras que impedem o homem de sair da unidimensionalidade, por acreditar que a consciência falsa – manipulada pelos interesses e pela indústria cultural – é a consciência verdadeira.

Embora o pensamento de todos os autores frankfurtianos contemplem aspectos do campo da educação, por tratar-se de uma teoria da formação humana e de compreensão da sociedade, Theodor Adorno foi o teórico que abordou diretamente a educação em sua obra e, juntamente a seus colegas, propôs diversas críticas, como a teoria da semiformação.

Como o próprio termo especifica, a proposta da semiformação humana indica uma formação parcial com o enfraquecimento do pensar e da capacidade de se opor ao que está posto, uma consequência da crise da formação cultural mediada pela indústria cultural. Segundo Adorno:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados (ADORNO, 2010, p. 9).

Assim, a relação entre indivíduo e sociedade, que é estabelecida por meio da cultura, sofre um processo de deformação que visa à integração do sujeito ao processo de massificação de estilo de vida (pensamentos, hábitos, preferências). Nesse cenário, a educação passa a cumprir um processo de formação do indivíduo apenas para adaptação aos mecanismos do mercado capitalista, que é o sistema social vigente.

Tais reflexões são complementadas por Freire ao afirmar que:

Os oprimidos, que “introjetam” a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. (FREIRE, 1987, p. 18).

Como proposta do resgate da cultura para além do caráter da semiformação Adorno (2010, p.39) afirma que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”.

Finalmente, destaca-se entre as obras dos teóricos críticos “Educação e emancipação”, obra na qual Adorno traz reflexões específicas sobre a educação, fazendo uma crítica ao massacre promovido no campo de concentração de Auschwitz, que foi um dos elementos que motivaram os frankfurtianos a questionarem a forma como a sociedade estava organizada, as teorias científicas e avanços tecnológicos, elementos que não foram capazes de evitar as barbáries do início do século XX.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 154).

Portanto, além das relações evidenciadas anteriormente, existe um outro movimento comum entre os frankfurtianos e Paulo Freire: ambos partiram de fatos da realidade para elaborar suas teorias, visando à superação da alienação e da opressão por meio da crítica ao sistema social.

Legado intelectual de Freire e a Teoria Crítica

O pensamento freireano inaugurou uma nova perspectiva sobre ensinar e aprender no contexto da educação brasileira que tomou proporções mundiais. Considerar os saberes e o contexto dos educandos, conceber a atividade docente como dialética, promover a

educação popular não alienante – por ser um ato político – são alguns dos elementos essenciais que permeiam a luta desse educador em defesa da liberdade, humanização e emancipação das pessoas.

Os princípios pedagógicos defendidos por Freire se aproximam dos questionamentos levantados pelos pensadores da Escola de Frankfurt, movimento que fundamentou a teoria crítica, questionando as barbáries promovidas pelas guerras, buscando a essência do que provocaria no ser humano a prática das atrocidades da época.

Os teóricos da Escola de Frankfurt levantaram a falta de consciência e reflexão crítica como principais fatores para a violência, conforme afirma Adorno (1995, p. 121): “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida para uma autorreflexão crítica.”

Enquanto o educador brasileiro criticava a educação bancária, que, segundo ele, apresenta “o ‘saber’ como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 1987, p. 33), Adorno e Habermas, representantes da teoria crítica, denunciavam a manipulação promovida pela indústria cultural, que, conforme descreve Adorno, no livro “Educação e Emancipação”,

[...] determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (ADORNO, 1995, p. 21).

Os teóricos críticos defendiam a educação como instrumento para emancipação dos sujeitos, tanto que um dos principais conceitos defendidos por eles, principalmente, por Adorno e Horkheimer, é a dialética do esclarecimento, que pressupõe o pensar sobre o pensar e, conforme Adorno (1995, p. 20), “constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a ‘semiformação’, e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a ‘indústria cultural’”. Adorno não abdicara da

vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação.

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire difundia a educação libertária, baseada na problematização e conscientização a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a realidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se na compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Assim, Freire tratava a educação como um ato político e Adorno associava a emancipação com a democracia. Em ambos os casos, não existe liberdade sem autorreflexão e consciência crítica do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos.

Logo, a partir desses e de outros pontos de convergência entre os pensamentos de Freire e os conceitos da Teoria Crítica, é possível identificar o quanto Freire fundamenta o movimento da pedagogia crítica no Brasil, contrapondo o modelo tradicional de ensino e a estrutura social estabelecida. Mais do que propor um novo método de alfabetização, o pernambucano propõe uma maneira diferente de relação entre educadores e educandos, e destes com o conhecimento.

Além disso, sua visão de mundo amplia a própria relação entre teoria e prática, uma vez que, para Freire (2004, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.”. Tal perspectiva consolida a práxis defendida pelo autor enquanto reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 1987).

Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha. Na teoria e na prática, Paulo Freire tem uma visceral incompatibilidade com esquemas,

100 anos com Paulo Freire

principalmente burocráticos. Tanto sua forma de agir quanto de se expressar refletem uma certa rebeldia em relação a paradigmas rígidos. Seu comportamento não se submete a modelos burocráticos e políticos (GADOTTI, 1996, p.77).

Portanto, as aproximações do pensamento freireano com a Teoria Crítica consolidam a importância desse ilustre cidadão pernambucano para o cenário da educação brasileira, pois, embora sua filosofia educacional extrapole os limites de uma teoria, um dos principais elementos da práxis proporcionada pelo legado deixado no Brasil, e no mundo, é a crítica, que pressupõe o processo de tomada de consciência a partir do contexto dos sujeitos e reflexão sobre a realidade imposta e os papéis sociais estabelecidos.

Longe de ser uma proposta teórica articulada e acabada, a obra de Freire aparece-nos como uma proposta rica em intuições e em fermentos que, como tal, merece ser profundamente desenvolvida; como a matéria-prima, enfim, para o desenvolvimento de uma teoria ainda por construir-se e em construção dentro do campo da educação popular (GADOTTI, 1996, p. 638).

Assim como os frankfurtianos, Paulo Freire tensiona a realidade posta confrontando os sistemas vigentes impostos que alienam os sujeitos. Tal enfrentamento condiz com aspectos da Teoria Crítica, como a racionalidade técnica, a indústria cultural e a unidimensionalidade do homem.

Considerações finais

A vida, a obra e os pensamentos de Paulo Freire expressam uma visão de mundo que parece não se esgotar, talvez, porque retrate, de forma atemporal, os principais conflitos humanos e sociais e, em contrapartida, os caminhos para superá-los. Assim, embora seja possível identificar a influência de diversos teóricos em suas ideias, será sempre complexo enquadrar e categorizar seus princípios em uma teoria ou método, conforme afirma sua esposa, Ana Maria Araújo Freire.

Não há como negar a sua maneira própria de pensar porque reinventa e supera em parte ou no todo muitos dos seus mestres, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik,

100 anos com Paulo Freire

Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral. (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 63).

Essa diversidade de autores que influenciaram o pensamento de Freire figura mais um elemento tomado da Teoria Crítica, que tinha entre suas características a interdisciplinaridade, envolvendo teóricos de diferentes áreas do conhecimento.

Assim, embora não seja possível uma relação direta por conta de questões históricas, sociais e cronológicas, ao aproximar conceitos como a dialética do esclarecimento à leitura de mundo, racionalidade técnica com a educação bancária, indústria cultural com a pedagogia do oprimido, podemos verificar que Freire participou, ainda que indiretamente, da corrente de pensamento frankfurtiana, ao difundir a importância da relação entre teoria e prática, da individualização dos sujeitos, da formação humana para emancipação, e ao considerar os elementos sociais como base para compreensão crítica da educação e da sociedade.

Assim, as aproximações apontadas entre a Teoria Crítica e os pensamentos de Paulo Freire não buscam determinar a filosofia do educador, pois, conforme Freire (2004, p. 19) afirmou, “somos seres condicionados mas não determinados”. Mas, sim, buscam promover a reflexão da Teoria Crítica e sua relação com a filosofia educacional de Paulo Freire, como uma forma de compreender também como se configurou o cenário educacional brasileiro do século XX até os dias atuais.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

100 anos com Paulo Freire

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. L. (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo** Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2010.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial** – o homem unidimensional. Trad. de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**: Sombras e Luzes do Iluminismo. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

**LUGARES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA
PÓS-GRADUAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES
EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE**

Thiago Ingrassia Pereira⁷⁵

Introdução

Problematizar a educação popular na universidade é um tema que crescentemente vem despertando o interesse da comunidade acadêmica, principalmente em cenário recente de expansão de matrículas (ZITKOSKI, 2013). Este processo de democratização inconclusa da universidade brasileira fomenta análises sociológicas e pedagógicas que permitem o exame das contradições do acesso e permanência de estudantes, notadamente das classes populares, que se transformam em trabalhadores que estudam.

Mesmo diante da persistente seletividade aos níveis superiores de ensino, é crescente a demanda por vagas em cursos de pós-graduação por parte de segmentos sociais populares que prolongaram seu percurso educacional. Nesse sentido, devido ao perfil médio dos(as) estudantes de Licenciatura e dos(as) profissionais do magistério ser de classe popular (SILVA, 2014), as possibilidades de ingresso em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* demandam novos arranjos curriculares e incentivam pesquisas que considerem os lugares sociais de seus(suas) autores(as) e os próprios desafios profissionais da educação básica.

Ao cursarem a pós-graduação, em especial a *stricto sensu*, professores(as), não necessariamente, almejam a carreira acadêmica. Dessa forma, os cursos de Mestrado Profissional em Educação (MPE) se constituem em espaços formativos de excelência que apresentam a

⁷⁵ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*

potencialidade de estreitar a nem sempre próxima relação entre universidade e escola.

Considerando a recente e intensa experiência de um MPE em uma nova universidade federal do sul do Brasil, problematiza-se as possibilidades e limites da educação popular como uma estratégia política, pedagógica, epistemológica e metodológica no acolhimento e desenvolvimento das pesquisas dos(as) mestrandos(as). Sustenta-se que o trabalho de mestrado em nível da *práxis* permite a construção de pesquisas politicamente engajadas e rigorosamente pautadas em princípios conceituais e metodológicos que legitimam o conhecimento produzido.

Dessa forma, este artigo parte do campo da educação popular e considera aspectos históricos do MPE no Brasil, situa a pós-graduação no contexto atual de expansão das matrículas universitárias e problematiza a experiência de um curso inserido em projeto de universidade popular. A pesquisa empreendida não permite generalizações, mas é possível considerarmos importantes aspectos que contribuem para o estudo dos MPE e, em especial, da educação popular na pós-graduação brasileira, mobilizando novos sujeitos e lugares.

Educação popular e universidade

Pensada a partir de movimentos de cultura popular, a educação popular se desdobra em diversos espaços educativos e reconhece que a construção de conhecimentos passa pela valorização do saber popular, aquilo que Paulo Freire denomina “saber de experiência feito”. Para o autor, “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)” (FREIRE, 2008, p. 58-59).

Caracterizada de diferentes formas ao longo do tempo, a educação popular é uma concepção educacional que assume um projeto político transformador e aposta na organização e atuação dos

segmentos populares. Dessa forma, ainda que neste trabalho não se realize extensa revisão histórica⁷⁶ deste movimento, se considera que

há unanimidade entre os historiadores da educação popular de que ela se forma no movimento da sociedade. Se temos nomes que servem de referência é porque pessoas se dispuseram e tiveram a habilidade de captar a pedagogia que se realizava nesse movimento. No entanto, enquanto processo, ela é maior que cada um desses nomes e continua sendo recriada nesse movimento da sociedade (STRECK, 2010, p. 300).

Enquanto movimento, a educação popular se desenvolve em estreita relação com as demandas de movimentos sociais do campo e da cidade no contexto da democracia populista no início da segunda metade do século XX no Brasil. Dos movimentos de cultura popular às campanhas de alfabetização, a educação popular chega à universidade por meio da experiência do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) no início dos anos 1960. Já naquele contexto buscava-se a construção de uma universidade popular, por meio de ações extensionistas que dialogassem com os problemas concretos do povo.

O diagnóstico da equipe do SEC era de que a universidade era uma instituição elitista e apartada de grande parte da população. Assim, além de focar-se em problemas de natureza teórica, a instituição excluía de seus quadros segmentos populares que, devido à desigualdade social estruturante da sociedade brasileira, estavam aliçados de formação universitária.

Dessa forma, por meio de práticas extensionistas, a universidade poderia se aproximar de seu entorno, fazendo parte, por isso, de um sistema de educação que articula diferentes níveis e estratégias formativas. Denominado de “Sistema Paulo Freire de Educação” por Jarbas Maciel (1963), contemplava da alfabetização à universidade e fundamentava-se em três postulados fundamentais: 1) a igualdade ontológica de todos os homens [e mulheres], 2) a acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura e 3) a comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.

⁷⁶ Há importante produção bibliográfica sobre o percurso histórico da educação popular. Nesse sentido, entre outros trabalhos, ver Paiva (2003).

100 anos com Paulo Freire

Nessa perspectiva, a universidade seria um espaço de valorização da cultura popular e da situação concreta do povo, entendido como a maioria da população que sofre com a concentração de riquezas e de poder político, comprometendo-se com a superação de processos opressores. Por isso,

numa perspectiva democrática e não-elitista da universidade, sabemos que suas exigências epistemológicas são outras, mais profundas, mais amplas, mas sabemos também que os estudos universitários são um momento do processo de conhecer de que fazemos parte. Por isso mesmo implicam a formação necessária, a preparação indispensável para que possamos neles nos mover com eficácia, vale dizer, com bons resultados. Nenhum contexto cresce globalmente se nele tocamos parcialmente apenas. O desenvolvimento de uma região demanda a formação crítica intelectual das maiorias e não só de uma elite egoísta e centrada em si mesma (FREIRE, 1994, p. 170).

A partir dessas bases políticas e epistemológicas, a universidade popular seria uma construção esperada. O trabalho do SEC foi extinto no contexto do Golpe Militar de 1964, mas sua recuperação histórica é importante no atual quadro em que algumas instituições universitárias buscam a construção de um projeto “popular”. Nesse sentido, vale destacar que “a proposta buscava não a criação de outra universidade, mas a transformação radical da universidade existente, dando-lhe um outro papel político em que o novo conteúdo, como ponto de partida, seria a cultura” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 104).

Assim como no contexto dos anos 1990, a partir da experiência de Freire na gestão da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, momento em que provoca a construção de uma escola pública e popular (FREIRE, 2005b), percebe-se que o projeto de universidade pública e popular ganha novo fôlego a partir do processo de expansão universitária fomentado via políticas públicas. Na primeira década do século XXI, por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) novas instituições são criadas, em especial, em áreas fora dos grandes centros dinâmicos do país e com histórico de ausência de oferta pública e gratuita de matrículas universitárias. Uma análise mais detida deste quadro expansionista revela que

100 anos com Paulo Freire

[...] despontam nas últimas décadas, diferentes projetos alternativos de universidade, concebidos desde o horizonte político das classes populares, dentre os quais destacamos: Universidade do Trabalhador; Universidade Solidária da Organização Popular; Universidade da Integração na América Latina (UNILA); Universidade da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) (ZITKOSKI, 2013, p. 18-19).

Esta política pública do REUNI não é isenta de contradições e sua análise deve estar associada aos recursos financeiros e à gestão pedagógica das novas universidades. Pesquisas apontam o descompasso entre o aumento do número de matrículas na graduação e os recursos investidos (LEHER, 2010), propiciando cenário desafiador ao acesso e permanência de estudantes, além de questões pedagógicas e curriculares quanto ao conhecimento e sua construção no âmbito acadêmico.

Dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2014) informam que as matrículas na educação superior no Brasil já ultrapassaram a marca de 7,8 milhões, representando um crescimento de 7,1% em comparação a 2013. No período 2003-2014 as matrículas na graduação quase dobraram (aumento de 96,5%). Ainda que nestes números o espaço do setor público tenha registrado crescimento (a rede pública entre 2003 e 2014 aumentou 1,5%, sendo que a rede federal cresceu 3,7%), a oferta de matrículas privadas ainda é preponderante (cerca de 75%).

Portanto, mesmo com as contradições inerentes a um cenário com um passivo histórico de inclusão de segmentos populares no sistema universitário, em 2014 observa-se que mais de um milhão de estudantes concluíram a educação superior no Brasil. Neste contingente, mais de 217 mil estudantes concluíram um curso de Licenciatura, representando 21,1% do total. Sugere-se que este quantitativo, somado a uma parcela “represada” que não teve oportunidade de prosseguimento da formação em nível de pós-graduação, constitua o público potencial de cursos de Especialização e Mestrados.

O número de matrículas na pós-graduação brasileira se aproxima de 300 mil (299.355), sendo que a rede federal abarca 170 mil, a estadual 79.633 e a municipal 1.335, totalizando mais de 83% de

oferta pública nesta modalidade. Para além de números, a educação superior brasileira reproduz a desigual estrutura social que caracteriza a América Latina, configurando que “o problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade” (FREIRE, 2004, p. 159).

Nesse sentido, o que a educação popular teria a contribuir na problematização da universidade enquanto espaço formativo? Qual o alcance da educação popular em suas propostas e metodologias na pós-graduação? Seriam os MPE uma possibilidade histórica de aproximação efetiva das pesquisas universitárias com a educação básica?

Pós-Graduação e o MPE

Perto de completar duas décadas de participação no cenário da pós-graduação brasileira, os Mestrados Profissionais⁷⁷ são reconhecidos pela Portaria n. 80/1998 (CAPES, 1998) e integram a denominada pós-graduação *stricto sensu*, junto com os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado. Por sua vez, os programas de Especialização (incluindo o MBA – *Master Business Administration*) constituem a pós-graduação *lato sensu*.

A pós-graduação foi regulamentada no Brasil a partir dos anos 1960 já acenando à formação profissional. Originários do cenário dos anos 1990, os cursos profissionais de Mestrado que, num primeiro momento, eram chamados de profissionalizantes, sinalizam para novos arranjos curriculares na pós-graduação *stricto sensu*, destacando a relação sinérgica entre o processo de produção do conhecimento e sua aplicabilidade em distintos espaços sociais. Em linhas gerais, no contexto inicial dos Mestrados Profissionais temos o seguinte entendimento:

as vertentes acadêmica e profissional, segundo a CAPES, são assim conceituadas: a acadêmica – cujo propósito é formar pesquisadores, consubstancia-se na oferta do doutorado. Nessa vertente, cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico, justificável nos casos em

⁷⁷ Reconhece-se a existência de diferentes ofertas de Mestrados Profissionais, tanto em cursos presenciais como a distância, como são os Mestrados em Rede. Para fins deste trabalho, opta-se pelo exame do MPE na modalidade presencial em instituição universitária.

que essa etapa preparatória se revela necessária, face ao estágio de desenvolvimento da área de conhecimento no País ou em determinada região geográfica, ou para a superação de deficiências observadas na formação anterior dos alunos; e a profissional – cujo objetivo é a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados. O mestrado, neste caso, tem o caráter de curso terminal para a obtenção da habilitação pretendida (FISCHER, 2003, p. 120).

Percebe-se que, se por um lado, esta orientação inicial de “curso terminal” e “aplicado à prática profissional” não está totalmente superada, por outro lado ela vem sofrendo modificações nos últimos anos. Assim, constata-se a presença de egressos(as) dos Mestrados Profissionais em cursos de Doutorado e com formação qualificada para a produção do conhecimento.

Situados entre os cursos de Especialização e a proposta de Mestrados *tradicionais*, que passam a serem chamados de acadêmicos, os Mestrados Profissionais reagem a dois diagnósticos básicos: 1) a constatação de que pesquisas aplicadas já estavam ocorrendo em número significativo nos Mestrados existentes e 2) a necessidade de maior aproximação da pós-graduação *stricto sensu* ao mundo do trabalho e às demandas sociais de forma mais ampla. Assim,

a distância entre pesquisa e ensino e a necessidade de qualificar profissionais foram os argumentos centrais para a criação de mestrados profissionais, modalidade criada oficialmente no Brasil pela portaria n. 80/1998, com o propósito de formar mestres habilitados a exercer atividades de interesse público, apoiados no conhecimento científico e tecnológico, com ênfase em princípios de aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional (GRASSI; MARCHI; SCHUCK; MARTINS, 2016, p. 683.)

Dessa forma, os novos cursos de mestrado, ao mesmo tempo em que problematizam o distanciamento da universidade das questões prementes da sociedade, se inserem em uma lógica aplicada que é entendida como instrumental, ou seja, que a pós-graduação passaria a considerar demandas de mercado, de um perfil flexível de trabalhador(a) e, sobretudo, do aligeiramento da formação acadêmica. Por isso, há entendimentos contraditórios acerca da contribuição de cursos de Mestrado Profissional.

Neste trabalho se reconhece o percurso contraditório da modalidade profissional em nível de pós-graduação. Contudo, o objetivo é examinar um tipo específico de oferta de Mestrado Profissional na área de educação, procurando compreender as potencialidades (e limites) de cursos que promovem a formação continuada de professores(as) e licenciados(as). Assim, há a intenção de escapar de posturas de idealização dos MPE, bem como de críticas que *a priori* descartariam essa experiência em curso. Compreende-se, assim, que

os MPE são, eles mesmos, uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, dar-lhes forma, desenhar arranjos institucionais. Trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26).

Buscando acompanhar o movimento desses cursos na área da educação e o que representam em termos de novas possibilidades à pós-graduação *stricto sensu* no país, torna-se relevante perceber a crescente expansão e interesse acadêmico nesta modalidade. Na atualidade, segundo a CAPES⁷⁸, há 1.067 opções de cursos de Mestrado Profissional em funcionamento, abarcando as mais diversas áreas do conhecimento. A oferta de Mestrado Profissional da área de avaliação “educação” apresenta 43 cursos em funcionamento. Por sua vez, o Fórum Nacional dos Mestrados em Educação (FOMPE)⁷⁹, apresenta a relação de 44 cursos de MPE ofertados em 41 instituições universitárias em todo o Brasil.

Há, portanto, crescente espaço de debates e de construção do conhecimento em torno da temática do MPE. Trabalhos acadêmicos relacionados ao papel dos MPE na formação de professores(as) e sua

⁷⁸ Para consulta na base de dados da CAPES, acessar a Plataforma Sucupira que está disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 12 mar 2017.

⁷⁹ O FOMPE foi instituído em 2014. Para maiores informações e acesso aos dados sobre os MPE, acessar: < http://www.fompe.caeduff.net/?page_id=2 >. Acesso em: 12 mar 2017.

profissionalidade docente (CAMPOS; GUÉRIOS, 2017), bem como a sua própria dinâmica de pesquisa e docência universitária (GRASSI; MARCHI; SCHUCK; MARTINS, 2016) sugerem o interesse da comunidade universitária em criar processos investigativos acerca das experiências em curso no Brasil.

Nessa perspectiva, examina-se uma experiência em curso de um MPE em uma universidade federal recentemente criada dentro do processo de expansão da educação superior brasileira. O objetivo é ofertar subsídios para a problematização de princípios da educação popular na pós-graduação, apontando possibilidades e limites para uma nova *práxis* formativa.

Uma experiência de MPE em construção

Ao provocar o debate sobre a educação popular na pós-graduação, chega-se a uma recente experiência de MPE em uma universidade pública no sul do Brasil. O processo de exame desta experiência recente baseia-se em Sartori e Ascari (2016), que apresentam as intencionalidades do MPE dentro de um novo projeto universitário em uma região historicamente desassistida pelo Estado na oferta de cursos gratuitos⁸⁰.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição *multicampi* e interestadual, prevista na Lei n. 12.029/2009 com atuação em municípios dos três estados da região sul do Brasil. Tendo em sua gênese a participação ativa de movimentos sociais populares do campo e da cidade que produziram o denominado “Movimento Pró-Universidade Federal”, a nova universidade se pretende “pública e popular” (ROMÃO; LOSS, 2014).

As atividades acadêmicas da UFFS iniciaram em março de 2010 com cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, mas com o compromisso explícito em seus documentos iniciais com a

⁸⁰ Registra-se que a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) oferta MPE no município de Jaguarão, RS, na fronteira com o Uruguai, também constituindo-se em experiência importante de diálogo com a educação básica. Além disso, recentemente a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) também aprovou um MPE. Contudo, a escolha pelo exame do curso da UFFS ocorre pela intencionalidade da instituição em ser uma universidade pública e popular, potencializando a educação popular como compromisso político e epistemológico.

formação de professores e com a educação básica em sua região de abrangência (sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e norte do Rio Grande do Sul). Fato marcante da nova universidade foi o seu processo seletivo com bonificação aos estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública, possibilitando que mais de 90% do corpo discente da UFFS seja constituído de egressos(as) da escola pública (NIEROTKA; TREVISOL, 2016).

Desde o início da UFFS a demanda por cursos de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, foi grande, tanto que os primeiros cursos de Mestrado (Educação e Estudos Linguísticos no *campus* Chapecó, SC) tiveram expressivo número de participantes em seus processos seletivos. No Mestrado em Educação, grande parte dos postulantes a uma vaga eram professores da educação básica. Tal cenário se observou na região de abrangência do segundo maior *campus* da universidade na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul.

Inicialmente, a oferta de pós-graduação no *campus* Erechim ficou restrita a Especializações que ratificaram a demanda por formação continuada de professores(as). A partir do ano de 2015, foram criadas as condições institucionais para a oferta do MPE, originando o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)⁸¹. Assim,

houve duas vertentes que motivaram a constituição do grupo de trabalho (GT) em favor da implementação do programa *stricto sensu*: a primeira, a inexistência de programas de mestrado em instituições públicas na região norte do estado do Rio Grande do Sul e o compromisso do grupo de professores com a formação continuada em parceria com a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e as Secretarias Municipais de Educação da região. A segunda refere-se às metas do Plano Nacional de Educação, que apontam a necessidade de expansão do número de profissionais da educação com pós-graduação *stricto sensu* no país e a importância da atuação dos mesmos na Educação Básica (SARTORI; ASCARI, 2016, p. 2618).

⁸¹ Para maiores informações sobre o Programa e suas linhas de pesquisa, acessar: <<http://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao/mestrado/campus-erechim/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 12 mar 2017.

No primeiro processo seletivo (2015), o MPE da UFFS Erechim teve 208 inscritos(as) para 20 vagas, totalizando 10,4 candidatos(as) por vaga, o que ratifica a demanda por cursos *stricto sensu* na região (TREVISOL, 2015). Para atender a esta demanda, o curso da UFFS organiza-se em duas linhas de pesquisa, abarcando tanto práticas educacionais em espaços formais como não formais, com destaque para a valorização dos Movimentos Sociais como sujeitos educativos.

Em seus primeiros processos seletivos, o MPE da UFFS transformou professores(as) em mestrandos(as), apostando na construção de pesquisas aplicadas ao seu cotidiano. Por isso, a intenção do curso foi “diagnosticar junto às redes de ensino e dos espaços educativos não-formais, as situações-problema, que por meio da investigação-ação podem contribuir para a construção de processos que qualifiquem as práticas educativas” (SARTORI; ASCARI, 2016, p. 2620).

Ao sinalizar a construção dos problemas de pesquisa das dissertações a partir das situações-problema do ambiente profissional e investir na investigação-ação, percebe-se a potencialidade de práticas calcadas na perspectiva da educação popular. Além disso, a valorização dos Movimentos Sociais sugere cenário de equidade epistêmica, típica da tradição da educação popular na América Latina. Assim, potencializa-se a “reconstrução epistemológica” (STRECK; ADAMS, 2012) por meio de novas pedagogias e práticas de pesquisa-ação.

Em termos de ensino regular, há oferta obrigatória de componente de 45h intitulado “Educação Popular, Educação Não-formal e Movimentos Sociais” para a linha de pesquisa que aborda educação popular e espaços não formais. Nesse sentido, o curso trabalha com a previsão de debate teórico e metodológico acerca das concepções da educação popular. Há visível planejamento institucional para a sustentação de projetos de pesquisa que valorizem os saberes populares e considerem diferentes saberes na construção do conhecimento.

Portanto, em termos institucionais, a matriz curricular parece contemplar os objetivos previstos tanto na construção do MPE como

no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) ⁸² da UFFS. Contudo, o curso de Mestrado Profissional ainda está dando seus primeiros passos na instituição e nenhuma conclusão mais acabada pode ser proferida com segurança. Por hora, a análise empreendida investiga documentos oficiais e as restritas referências bibliográficas disponíveis, dado o caráter recente da experiência.

Reside nessas reflexões exploratórias com base na literatura de referência a intenção de valorizar o espaço da universidade pública como um lugar possível de penetração da educação popular, muito embora haja experiências históricas desse campo no âmbito de instituições universitárias fora da esfera pública. Dessa forma, torna-se pertinente a questão: estaremos diante de uma nova *práxis* da educação popular na pós-graduação?

O conceito de *práxis* remete à tradição marxista e, no campo educacional, à pedagogia de Paulo Freire. Para Freire (2005a), a ação e reflexão integradas de forma dialética constituem a *práxis*. Por isso, para o autor, “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*” (idem, p. 89), momento em que não presenciamos nesta relação dialética o sacrifício da ação (“palavreria”, “verbalismo”, “blábláblá”) ou o sacrifício da reflexão (“ativismo”). Considerando a perspectiva freireana, “*práxis* pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2008, p. 331).

Quando se levanta a possibilidade de uma nova *práxis* na pós-graduação a partir de princípios de educação popular em um curso da natureza do MPE, fugindo, conforme destacado, de posturas idealistas, promove-se um debate crítico acerca de um espaço com forte incidência de professores(as) em atividade na educação básica. Desse ponto de vista, em tempos de democratização inconclusa da universidade brasileira, o MPE pode, a despeito de suas inerentes contradições, ser um espaço formativo com potencial emancipatório.

⁸² Os princípios norteadores do PPI da UFFS estão disponíveis no site institucional: <http://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_pedagogico_institucional>. Acesso em: 12 mar 2017.

Desse ponto de vista, metodologias participantes de pesquisa cumprem um papel de destaque, possibilitando que o conhecimento possa ser um processo iniciado na valorização do “saber de experiência feito”, no qual os sujeitos sociais tenham vez e voz. A condição política do “dizer a sua palavra”, tão cara aos princípios freireanos e base dos projetos emancipatórios do campo da educação popular, se renova com a possibilidade da “partilha do saber” que a produção coletiva do conhecimento enseja.

Portanto, ao promover pesquisas de Mestrado situadas na valorização da experiência cotidiana dos(as) professores(as) em atividade na educação básica, o MPE da UFFS exercita, dentro de seus limites institucionais-burocráticos, práticas participantes e de pesquisa-ação, que conformam um panorama metodológico peculiar às experiências de educação popular em sua intencionalidade de criar e desenvolver “métodos de pesquisa alternativa” (FREIRE, 2006). Assim,

o programa Mestrado Profissional em Educação representa uma possibilidade de formação continuada, sem a pretensão de ser uma formação compensatória e/ou completa/acabada, mas que exige dos profissionais docentes que se mantenham em permanente atualização. A (re)construção de novos referenciais teóricos, certamente favorece o entendimento acerca do papel da docência, da escola, das organizações da sociedade civil e dos Movimentos Sociais. As sucessivas mudanças socioeducacionais requerem dos educadores o compromisso da atualização permanente, da predisposição para sempre recomeçar e renovar, no sentido de respeitar os ritmos e avanços da sociedade (SARTORI; ASCARI, 2016, p. 2623).

Ao assumirem sua autoria, como ato político e ético, os(as) docentes-mestrandos(as) potencializam sua formação e incidência transformadora em seus espaços de trabalho. Por isso, o “produto” (LAITINI; OLIVEIRA; ANJOS; CARVALHO, 2011) do MPE não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado.

Conforme indicado, os desafios da criação de um curso *stricto sensu* não são poucos, ainda mais em uma região do país historicamente carente de oferta de cursos de pós-graduação (TREVISOL, 2015).

Observar as exigências de uma pesquisa de Mestrado em turmas de estudantes que trabalham, não recebem bolsas de apoio e, por isso, acabam sendo “mestrando(as) parciais”, não é tarefa simples. Outro fator não menos importante é a preponderância feminina no magistério que acaba influenciando o perfil da turma do MPE. A conhecida “dupla” ou “tripla” jornada da mulher em sua condição de profissional, mãe e esposa, dentro de um ambiente machista ainda preponderante e com grande incidência em pequenos municípios do interior do país (ZIBETTI; PEREIRA, 2010), é um fator que concorre com a dedicação à pós-graduação.

Ao se considerar que um curso de MPE em uma universidade pública e gratuita no interior do país abre possibilidades importantes de formação e valorização dos saberes escolares e de sujeitos sociais historicamente “invisíveis” na pós-graduação, não se desconsidera desafios de acesso e de permanência em um curso desta natureza.

Em termos de acesso, obviamente que a pós-graduação exige estudantes graduados(as) e, sabe-se, ainda temos um sistema com alta seletividade social e de mecanismos de seleção (vestibular, ENEM) para a entrada na graduação. Mesmo assim, foi possível, conforme discutido, alguns avanços em termos quantitativos no acesso à educação superior na última década, possibilitando maior demanda à pós-graduação.

Outro aspecto relevante é a hipótese de que os mecanismos de seleção ao curso de MPE apresentem exigências que são desafiadoras ao seu público-alvo (Docentes e Licenciados/as). A realização de prova teórica, construção de (pré)projeto de pesquisa e entrevista são ações típicas que os Programas de Pós-Graduação utilizam. Para um(a) estudante que cursou Licenciatura em faculdade no interior do Brasil, geralmente em curso noturno em que conciliava trabalho e estudo, ou para um(a) professor(a) que tem alta carga horária de trabalho na educação básica, é de se supor que o tempo para se preparar à seleção seja limitado.

Contudo, mesmo diante desse cenário, uma vez selecionado(a), o(a) mestrando(a) passa a ter que frequentar aulas, (re)acostumar-se com a linguagem acadêmica de textos e da exposição dos(as) docentes e orientadores(as), realizar prova de proficiência em

língua estrangeira, qualificar a dissertação ao final do primeiro ano de curso, realizar a pesquisa e produzir uma dissertação a ser defendida em banca. Esses procedimentos exigem organização, disciplina e iniciativa, mas demandam condições que, muitas vezes, os(as) docentes não dispõem.

Em seu desenvolvimento, o MPE da UFFS poderá ser objeto de pesquisas que indiquem como têm ocorrido esses processos de acesso e permanência no curso, bem como se a proposta institucional está se efetivando na prática. Por hora, as potencialidades de um curso *stricto sensu* em uma universidade que se projeta como popular, no interior do país, com grande participação de estudantes oriundos da escola pública e com o compromisso institucional com a qualificação da educação básica, são notórias. Da mesma forma que são evidentes os seus desafios dentro de um contexto social marcadamente desigual e em uma estrutura universitária com fortes traços elitistas.

Considerações finais

Um dos principais objetivos deste trabalho foi dar visibilidade aos cursos de Mestrado na modalidade profissional, fato relativamente recente na estrutura da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Em especial, o foco da reflexão realizada foram os MPE que, por sua natureza e público-alvo, são espaços atuais importantes de formação continuada de professores(as).

Examinando o tema com a pretensão de não adotar perspectivas idealistas ou preconceituosas, este trabalho situou, por um lado, as intencionalidades desta modalidade de pós-graduação e apresentou recortes de seu breve percurso histórico a partir da legislação e de documentos pertinentes. Por outro lado, associou a presença dos Mestrados Profissionais ao contexto de expansão do número de matrículas na educação superior verificada na última década, expondo algumas contradições deste processo de democratização inconclusa da universidade brasileira.

A partir do projeto de educação popular proposto pela equipe liderada por Paulo Freire no SEC nos anos 1960, que sustentava a perspectiva da universidade popular, examinou-se um novo projeto que busca a construção de uma universidade pública federal como

“popular”. Dessa forma, chegou-se à UFFS, em atuação desde 2010 e, em especial, a proposta formativa do curso de MPE em funcionamento no *campus* de Erechim desde 2015.

Por meio da revisão bibliográfica empreendida, observa-se que há grande potencialidade de que o MPE da UFFS seja um espaço que esteja aproximando a universidade da educação básica, tendo em vista a preponderância de docentes na qualidade de mestrandos(as). Além disso, fato marcante é a natureza das pesquisas de Mestrado propostas pelo Programa: por meio de um “produto” (intervenção e/ou diagnóstico) valorizam-se os diversos sujeitos sociais que compartilham experiências e saberes em espaços formais e não formais de educação.

Nesse sentido, uma das potencialidades da *práxis* da educação popular na pós-graduação reside no trabalho com estratégias de pesquisa participantes e de pesquisa-ação, partindo dos “saberes de experiência feito” dos(as) professores(as) que se assumem como acadêmicos(as) e exercem sua autoria como um ato político e pedagógico.

Certamente, há condicionantes sociais que desafiam a experiência examinada e sugerem que ainda há um longo caminho para que os níveis superiores de educação sejam, de fato, espaços acolhedores e inovadores em termos de formação continuada de docentes. Contudo, existe um processo em andamento, alimentando sonhos e esperanças (no sentido freireano), e as experiências de MPE podem ser espaços fecundos de tensionamento do sistema universitário brasileiro, acenando para um projeto transformador de sociedade.

Referências

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. **Cultura popular e educação popular**: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em 12 mar 2017.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado profissional em educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES**. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2017.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. **Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FISCHER, T. **Seduções e riscos**: a experiência do mestrado profissional. *RAE*, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./jun. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 34-41.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

100 anos com Paulo Freire

_____. *Pedagogia da tolerância*. 1. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GRASSI, M. H.; MARCHI, M. I.; SHUCK, R. J.; MARTINS, S. N. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 681-698, jul.-set. 2016.

LAITINI, R. M.; OLIVEIRA, L. R.; ANJOS, M. B.; CARVALHO, R. H. S. B. F. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. *Ensino, Saúde e Ambiente – V4* (2), p. 45-57, ago. 2011.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et all. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

MACIEL, J. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Recife, n. 4, p. 25-58, abril/junho, 1963.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. *Foro de Educación*, v. 12, n. 16, enero-junio, p. 141-168, 2014.

100 anos com Paulo Freire

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b, p. 331-333.

SARTORI, J; ASCARI, V. M. Mestrado profissional em educação: concepções e desafios. *Anais do IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores: políticas e processos de formação docente no território ibero-americano: construindo um futuro comum*. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2016. v. 1., p. 2614-2627.

SILVA, S. A. Os novos estudantes de licenciatura no contexto as expansão do ensino superior. *Educação em Foco*, Ano 17, n. 23, p. 59-84, julho 2014.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 300-310, mai/ago 2010.

TREVISOL, J. V. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. *RBPG*, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505 - 532, agosto de 2015.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

ZITKOSKI, J. J. A universidade na América Latina: algumas encruzilhadas diante do futuro de nosso continente. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Orgs.). *Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa*. Porto Alegre: Corag, 2013, p. 13-25.

**A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE
NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PÓS GOLPE:
UM BALANÇO DE 2016 A 2020.**

Adriana Rodrigues dos Santos Brito⁸³

Tiago dos Santos Rodrigues⁸⁴

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), ficou conhecido por ser um dos maiores educadores da história brasileira, escreveu obras importantes, como pedagogia da autonomia (1996), pedagogia da esperança (1992), e sua obra mais conhecida “pedagogia do oprimido” (1968) obra essa que foi traduzida em mais de 40 idiomas e publicada no mundo inteiro.

No ano de 2012 Paulo Freire foi considerado oficialmente Patrono da educação Brasileira através da “lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Art. 1º O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira” (BRASIL, 2012). Freire recebeu o

título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades [...] recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992) (GADOTTI, 2000, p. 03).

O autor tem uma grande influência na produção do conhecimento nas pesquisas realizadas no Brasil, não apenas na área de ciências humanas, mas também em ciências sociais e ciências da saúde.

⁸³Graduada em Ciências Biológicas e aluna do programa de pós-graduação mestrado em educação da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT/CÁCERES-MT, Professora da educação básica da rede estadual de Mato Grosso no município de Mirassol d'ouest.

⁸⁴Graduado em pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professor da educação básica do município de Cáceres-MT, aluno do mestrado em educação do PPGEDU-UNEMAT. tiago.rodrigues@unemat.br

100 anos com Paulo Freire

O chamado Golpe político midiático que acabou gerando o impeachment da presente eleita Dilma Rousseff (PT) desencadeou “muito rapidamente uma onda de reformas neoliberais e neoconservadoras” (COSTA; DOMICIANO, 2020, p. 04), esse neoconservadorismo instigou vários ataques à educação brasileira, assim como, ao seu Patrono Paulo Freire, uma direita retrógrada e conservadora levantou a bandeira de que Freire seria o motivo de um suposto fracasso da educação em âmbito nacional. Propagações em massas, em redes sociais e em alguns manifestos os ataques foram constantes.

Levando em consideração esses momentos trágicos envolvendo o trabalho desenvolvido por Freire, o presente trabalho se propõe em fazer um levantamento da produção do conhecimento feita tendo como base o pensamento de Paulo Freire do ano de 2016 (pós golpe) até o ano de 2020. Trazendo uma dimensão de quantos artigos foram publicados na grande área de ciências humanas voltada principalmente para a educação disponibilizados na *SciELO*, Scientific Electronic Library Online uma biblioteca eletrônica que abrange uma vasta coleção de periódicos em diversos campo do conhecimento.

O texto ficou dividido da em quatro partes principais, a primeira traz uma revisão das principais obras de Freire, a segunda um esboço sobre o golpe de 2016, a terceira traz as dimensões metodológicas do trabalho e a quarta aponta o balanço de produção realizado, assim como os resultados obtidos.

Pedagogia do oprimido

Escrito há quarenta anos, o livro “pedagogia do oprimido” traz a concepção da necessidade de uma educação dialógica que possa levar à libertação não apenas de seu oprimido, mas também de seu opressor “e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar a si e seus opressores” (FREIRE, 1987. 16-17). O que o autor quer dizer é que, na verdade apenas os oprimidos, através de sua emancipação vão conseguir a força necessária para a libertação de ambos.

Se olharmos para a *Pedagogia do oprimido*, vemos que Freire lutava com questões semelhantes há quase meio século e que talvez fosse mais adequado reconhecer que cada geração está confrontada com a tarefa intransferível de encontrar o seu “posto no cosmos”.

100 anos com Paulo Freire

Segundo ele, o problema central que então assumia um “caráter ineludível” era o da humanização de homens e mulheres. Seria outro o problema central, hoje? (STRECK, 2009, p. 542. Grifos do autor).

Streck, nos permite aqui pensar que as questões com as quais Freire se deparava há 40 anos ainda se fazem presente na sociedade atual. As pontuações do “ser mais” se perpetuam até hoje em nosso meio. Essa concepção do “ser mais” nos aponta a condição do oprimido “o oprimido é o ser humano alijado da condição de “ser mais” no sentido de realização da vocação de ser capaz de pronunciar o seu mundo como sujeito (STRECK, 2009, p. 543). Embora esse indivíduo seja dotado de sonhos, esperanças e capacidade, sua condição não permite que ele alcance seu lugar na sociedade, desse modo coloca-se esse indivíduo

como sujeito na luta pela liberdade. Paulo Freire situa-se entre aqueles que veem o sujeito histórico não como uma essência fixada em determinada classe ou grupo social, mas como emergência na história a partir de condições de possibilidade que existem no oprimido [...] este sujeito do ato de libertação é portador de virtudes como autonomia, dialogicidade, humildade, esperança e fé no ser humano (STRECK, 2009, p. 544).

A necessidade da transformação de “ser para outro” dá lugar ao “ser para si” “os oprimidos só começam a desenvolver-se quando superando a contradição em que se acham se fazem ‘seres para si’” (FREIRE, 1987, p. 92).

O caráter da pedagogia do oprimido é exatamente esse, ser um conjunto de práticas que transformam a estrutura social que prime, fazendo com a que revolução seja “o caráter eminentemente pedagógico” (FREIRE, 1987, p. 31). Concebendo a pedagogia no outro e partir do outro também, o outro esse que está à margem da sociedade.

Pedagogia da Autonomia

Em 1996, Paulo Freire publicou o livro *a Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*, o livro apresenta-se dividido em três capítulos: Não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.

100 anos com Paulo Freire

Ao discutir as práticas pedagógicas, o autor deixa claro que o ato de educar é um ato político e tampouco há neutralidade em qualquer ação.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende política. Pois é na medida mesmo em que a Educação é deturpada e diminuída pela ação dos baderneiros que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor. (FREIRE, 1996, p.69).

O que Paulo Freire propõe é um educador que exerça a sua criticidade reflexiva e que seja possível uma reformulação nos métodos de aprendizagem e a problematização ganhe espaço a fim de que possamos contribuir efetivamente para formação de indivíduos autônomos e capazes de transformar a sociedade.

Embora o livro tenha sido publicado em 1996, nunca foi tão necessário conhecer e discutir as obras desse brilhante autor, que parecia adivinhar os desafios que nos aguardava, pois, a autonomia; a criticidade; o bom senso; coerência e esclarecimento, nunca se fizeram tão necessários quanto nessas últimas décadas. Os períodos sombrios de avanço neoliberal e negacionismos científicos, está por fazer com que as pessoas saiam da sua zona de conforto em busca de autonomia, criatividade ou mergulhem de vez na podridão de uma sociedade mercantilista. O que o autor propunha em sua obra é que o indivíduo saia do estágio de inércia, coberto de ideologias vazias, onde se aceita os acontecimentos como fatos do destino que não pode ser mudado e busque autonomia através do respeito mútuo, de esperança e de desejo de estar no mundo para promover mudanças, para ser mudança.

Pedagogia da Indignação

O livro *Pedagogia da Indignação* foi publicado após a morte de Paulo Freire por sua esposa em 1997, com uma admirável coerência em manter sua postura perante as crenças político-ideológicas e ético-pedagógicas. Claramente, o autor demonstra sua inquietação como pensador das liberdades e a partir de cada carta demonstra a preocupação com a realidade em que o indivíduo está inserido, desta

forma, discute-se nesta obra a alfabetização como prática criadora, a política, a ética, a estética e a prática do conhecimento.

Sem me deixar cair na tentação de um racionalismo agressivo em que, mitificada, a razão “sabe” e “pode” tudo, insisto na importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser dos fatos em que nos envolvemos. Quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal. O que quero dizer é que, como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-lo e, em consequência, comunicar o inteligido. A inteligência do mundo, tão apreendida quanto produzida e a comunicabilidade do inteligido são tarefas do sujeito, em cujo processo ele precisa e deve tornar cada vez mais crítico. (FREIRE, 1997, p.16)

Uma das características marcantes desta obra é a ênfase dada ao uso das tecnologias, colocando-as no patamar de bens culturais que devem ser compreendidos a partir de uma visão crítica e usados de modo a contribuir para a transformação social. Sugere que as mídias estejam envolvidas no processo educativo de forma democrática e que de modo geral poderão ser utilizados como ferramentas de comunicação entre os educandos.

Pedagogia da Esperança

O livro *Pedagogia da Esperança* (1992) é uma retomada ao livro *Pedagogia do Oprimido*, o autor apresenta sua obra dividida em três grandes momentos: as experiências vividas em sua infância e adolescência; uma explicação sobre alguns aspectos do livro *Pedagogia do Oprimido*; e o relato de fatos e acontecimentos relacionados ao livro *Pedagogia do Oprimido*. Essa volta em torno do livro *Pedagogia do Oprimido*, trouxe para essa obra uma linguagem mais clara e acessível, e um destaque especial a luta de classes.

É também nesse contexto que ele formula a sua versão sobre a relação entre a modernidade e a pós-modernidade. Para ele, os ideais que moveram a modernidade não podem ser descartados, ainda mais por quem nunca chegou a usufruir os seus benefícios. Ao mesmo tempo, a época exige outro tipo de postura e de leitura, que ele caracteriza como pós-moderna. (STRECK, 2009, p. 551).

Nesta obra, rica em detalhes, o autor expõe algumas histórias de sua vida, posiciona-se contra a desesperança e incorpora a necessidade de leitura nos novos tempos, esperar é necessário, e independente de qual contexto o indivíduo esteja inserido, o educador deve conhecer e dar significados aos saberes do educando. Ressalta a importância de reconhecer a sabedoria popular e neste contexto, sugere uma educação problematizadora, aberta e democrática como meio de mudar as relações através das indagações e problematizações das situações concretas e finalmente conhecer as razões da opressão e dominação.

O processo de impeachment no ano de 2016 e suas repercussões nas eleições de 2018

No ano de 2003 o PT (partido dos trabalhadores) ascendeu ao poder no Brasil através da eleição presidencial de 2002, e perpetuou por 14 anos até o impeachment sofrido pela presidente Dilma Rousseff ao final de agosto do ano de 2016. Marcado por ser um mês chamado de “desgosto” por muitos, e

Na história política do Brasil temos eventos trágicos: em 24 de agosto de 1954 o presidente Getúlio Vargas se suicida, fato que abalou o país. Mais tarde, em 25 de agosto de 1961, o presidente Jânio Quadros surpreende ao pedir a renúncia do cargo poucos meses após tomar posse. Em 22 de agosto de 1976 o ex-presidente Juscelino Kubitschek morre num estranho “acidente” de carro. Quarenta anos depois, no dia 31 de agosto de 2016, o Senado Federal votou o processo de impeachment que tirou a presidente Dilma Rousseff do cargo (BRAZ, 2017, p. 86).

Superstições e crenças à parte, é fatídico que esse mês foi marcado por alguns pontos importantes na política nacional, mas vamos ater aqui ao impeachment no ano de 2016, chamados por muitos estudiosos como ‘Golpe’.

A partir de meados de 2014

entre a Copa do Mundo e as eleições presidenciais, os noticiários brasileiros passaram a ser crescentemente pautados pela cobertura espetacular, com grandes doses de sensacionalismo, da Operação Lava Jato, que teria como função desvendar as redes e operações de corrupção perpetradas pelo desvio de cifras bilionárias do dinheiro público através da Petrobrás (OLIVEIRA, 2016, p 198).

Essas notícias tomaram grandes repercussões na mídia nacional, e acabou tendo um alcance grande influenciando um sentimento de insatisfação em parte da população brasileira.

Com a reeleição da Presidente Dilma Rousseff (ou presidenta como gostava de ser chamada), começou o aumento das ações da Operação Lava Jato, ao passo que os processos de julgamento passaram a ter dados vazados para as grandes mídias.

Em uma apresentação midiática em 14 de setembro de 2016, conhecida pelo anedotário político pelo uso simplório de uma apresentação em data-show, o procurador do Ministério Público Federal e coordenador geral da Operação Lava Jato, Daltan Dallagnol, acusou, literalmente, Lula de ser “o comandante máximo do esquema de corrupção” (OLIVEIRA, 2016, p 199).

As manifestações pró impeachment aumentaram em todo país atribuindo a corrupção do país aos chefes de Estado do vinculados ao PT, deixando de lado outros partidos e grupos políticos, apontando um comportamento seletivo nos processos de investigação. O que acabou já supramencionado, no dia 31 de agosto 2016 a aprovação do impeachment da presidente Dilma.

Os ataques a Paulo Freire aumentaram a partir do ano de 2016, uma Elite considerada por Souza (2017) como atrasada e conservadora, vem disseminando um discurso de que os métodos Freirianos são a causa do mau desempenho da educação brasileira. Embora isso não seja uma verdade, esse discurso está tomando proporções com dimensões devastadoras com aumento significativo na eleição de Jair Bolsonaro (eleito PSL, agora sem partido) no ano de 2018. Escolhido por Bolsonaro, o antigo Ministro da educação no período de 2018 a 2020 *Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub* fazia ataques constantes às universidades e também ao educador Paulo Freire e seus métodos, ataques esses replicados em grande parte por seus seguidores e apoiadores.

Metodologia do trabalho realizado

Para levantamento dos dados foi escolhida a biblioteca eletrônica The Scientific Electronic Library Online – *SciELO*. Pesquisada utilizando a ferramenta “navegador Google”, com a qual foi possível ter acesso ao site obtendo os dados necessários para a realização da pesquisa.

100 anos com Paulo Freire

A escolha do intervalo temporal se deu de 2016 a 2020 tendo como base o impeachment de 2016, e, as publicações feitas até o final do ano de 2020. A coleta foi feita no início de 2021 sendo que artigos publicados no início do ano não entraram na linha temporal.

O percurso realizado contou com acesso a **SciELO**, ao qual foi aplicado os descritores “Paulo Freire”, abarcando todas as publicações que fizessem menção ao autor em seu título, resumo ou palavras-chave, dessa forma a pesquisa se deu em intervalos personalizados 2016-2016, 2017-2017, 2018-2018, 2019-2019, 2020-2020. Os resultados obtidos inicialmente não foram muito extensos, porém para que houvesse um melhor aproveitamento do material coletado foram aplicados os seguintes filtros: Brasil; Ciências Humanas; Education. Os resultados que apareceram estão apresentados na seção seguinte do trabalho.

A produção de conhecimento na perspectiva de Paulo Freire

Como mencionado, a primeira filtragem atendendo ao descritor “Paulo Freire” inicialmente a pesquisa ampla por ano, a primeira filtragem pesquisas realizadas e/ou publicadas no Brasil, a segunda filtragem trabalhos publicados na grande área de Ciências Humanas e a terceira filtragem com a palavra Education, nas quais os artigos publicados seriam de revistas da área da educação.

A partir disso os dados estão disponíveis na tabela abaixo

Tabela 1- Artigos obtidos de 2016-2020 com os três filtros mencionados.

Ano	Pesquisa Paulo Freire	Primeira filtragem	Segunda filtragem	Terceira filtragem
2016	53	44	23	16
2017	51	38	13	11
2018	65	50	17	13
2019	71	55	26	22
2020	74	54	21	17
Total	314	241	100	79

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://scielo.org/>

Observa-se na tabela que a maior parte da concentração de artigos que atendessem aos descritores e aos filtros utilizados estão no ano de 2019. É possível ver que no ano de 2017 após o golpe houve a

100 anos com Paulo Freire

menor produção de artigos que remetessem ao autor ou tivessem como base suas obras.

A quarta filtragem, mais minuciosa feita a partir da leitura dos resumos e quinta filtragem a partir dos títulos e palavras chave que abordassem Paulo freire. Desse modo foi possível extrair de fato os trabalhos que realmente tiveram como base as obras do autor, seus métodos e sua influência pedagógica.

Tabela 2- Artigos obtidos mediante leitura de resumos e palavras-chave.

Ano	Quarta filtragem	Quinta filtragem
2016	14	13
2017	5	4
2018	12	12
2019	13	12
2020	11	9
Total	55	50

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis em: <https://scielo.org/>

Ainda na mesma perspectiva da tabela anterior o menor índice de produção encontra-se no ano de 2017, seguido pelo ano de 2020, não chegando nem a uma dezena de artigos produzidos e publicados.

As tabelas que serão apresentadas abaixo, trazem os títulos e as autorias das obras levantadas seguindo a ordem cronológica da pesquisa.

Tabela 3- Trabalhos publicados em 2016.

Autoria	Título da obra
Paulo Blikstein	Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação
Ana Maria Saul; Alexandre Saul	Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico
Licínio C. Lima	Sobre a educação cultural e ético-política dos professores
Ira Shor; Alexandre Saul; Ana Maria Saul	"O poder que ainda não está no poder": Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na

100 anos com Paulo Freire

	educação pública - uma entrevista com Ira Shor
Carlos Rodrigues Brandão; Maurício Cesar; Vitória Fagundes	Cultura popular e educação popular: expressões da proposta Freireana para um sistema de educação
Ana Lúcia Souza de Freitas; Mari Margarete dos Santos Forster	Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas
Eliete Santiago; José Batista Neto	Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva Freireana
Maria Socorro; Lucena Lima; Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga	Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior
Roger Magalhães da Silva; Simoni Tormöhlen Gehlen	Investigação temática na formação de professores de ciências em Pau Brasil-BA: compreensões acerca de um tema gerador
Carolina dos Santos Fernandes; Carlos Alberto Marques; Demétrio Delizoicov	Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire
Caetano Castro Roso; Décio Auler	A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS
Bruno Botelho Costa	Paulo Freire: educador-pensador da libertação
Miriam Furlan Brighente Peri Mesquida	Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora

Fonte: Elaboração própria

100 anos com Paulo Freire

Tabela 4- trabalhos publicados em 2017.

Autoria	Título da obra
Sandra Maria Gadelha de Carvalho; Paulo Martins Pio	A categoria da práxis em <i>Pedagogia do Oprimido</i> : sentidos e implicações para a educação libertadora
Flavio Henrique; Albert Brayner	“Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica?
Daniely Quintão Fagundes; Adauto Emmerich Oliveira	Educação em saúde no pré-natal a partir do referencial teórico de Paulo Freire
Danilo Romeu Streck; Sandro de Castro Pitano; Cheron Zanini Moretti	Educar pela participação, democratizar o poder: o legado Freireano na gestão pública

Fonte: Elaboração própria

Tabela 5- trabalhos publicados em 2018.

Autoria	Título da obra
Nilo Agostini;	Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo
Fernanda Carneiro Leão Gonçalves; Rossano André Dal-Farra	A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil
Fernando César; Ferreira Gouvêa	A trajetória do educador Paulo Freire no Ministério da Educação e Cultura no período de 1958 a 1963
Marcelo Lambach; Carlos Alberto Marques; Antonio Fernando Gouvêa da Silva	Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise
Gil Sevalho	Ensaio sobre a ideia de tempo em Paulo Freire: a presença da duração bergsoniana
Gil Sevalho	O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire
Maria Manuela; Duarte Guilherme	O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: o Sul e o Norte nas matrizes (pós)-coloniais das américas
Walter Omar Kohan	Paulo Freire: outras infâncias para a infância
Celso de Rui Beisiegel;	Educação popular e ensino superior em Paulo Freire

100 anos com Paulo Freire

José Gilauco Smith; Avelino de Lima	Horizontes pós-coloniais da <i>Pedagogia do Oprimido</i> e suas contribuições para os estudos curriculares
Rosanna Barros	Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica
Alexandra Coelho Pena; Maria Fernanda; Rezende Nunes; Sonia Kramer	Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6- trabalhos publicados em 2019.

Autoria	Título da obra
Alcione Nawroski	Pequenos proletários em Varsóvia: das práticas de Janusz Korczak às teorias de Paulo Freire
João Colares da Mota Neto; Danilo R. Streck	Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial
Eliane dos Santos Almeida; Simoni Tormöhlen Gehlen	Organização curricular na perspectiva FREIRE-CTS: propósitos e possibilidades para
Katia Reis de Souza; André Luís de Oliveira Mendonça	A atualidade da ‘pedagogia do oprimido’ nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de paulo freire
Guillermo Williamson	Artigo - a pedagogia do oprimido, a pesquisa em sala de aula e os professores como investigadores
Lúcia Helena Alvarez Leite; Bárbara Bruna Moreira Ramalho; Paulo Felipe Lopes de Carvalho	Artigo - a educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola
Miguel G. Arroyo	Artigo - Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?

100 anos com Paulo Freire

Sérgio Haddad	Artigo - política, educação e atualidade do pensamento freiriano
Francisca Rodrigues Pini	Artigo - educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto mova-brasil
Walter Omar Kohan	Paulo Freire e o valor da igualdade em educação
Sandra do Rocio Ferreira Leal; Maria Isabel Moura Nascimento	A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire
Ivan Luis dos Santos; Marcos Garcia Neira	Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física

Fonte: Elaboração própria

Tabela 7- trabalhos publicados em 2020.

Autoria	Título da obra
Régis Forner; Ana Paula dos Santos Malheiros	Constituição da Práxis Docente no contexto da Modelagem Matemática
Sandro de Castro Pitano; Danilo Romeu Streck; Cheron Zanini Moretti	As tramas da participação na pedagogia Freireana: fundamentos para uma democracia radical
Grasiele Nespoli; César Augusto Paro; Luanda de Oliveira Lima	Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde
Walter Omar Kohan; Rosana Aparecida Fernandes	Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador
Alex Mourão Terzi; Diogo Pereira Matos; Martha Lages Rodrigues; Marcelo Demarzo	Mindfulness in Education and Paulo Freire: a reflective approach

100 anos com Paulo Freire

Maria Clara Santana Maroja; José Jailson de Almeida Júnior; Claudianny Amorim Noronha	Os desafios da formação problematizadora para profissionais de saúde em um programa de residência multiprofissional
Luiz Fernando de Oliveira	Seis décadas de um projeto de plena democratização: reatualizando a atualidade brasileira <i>com</i> Paulo Freire
César Augusto Paro Miriam Ventura Neide Emy Kurokawa e Silva	Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde
Jaqueline Roberta da Silva; Fabiola Pansani Maniglia; Glória Lúcia Alves Figueiredo	Paulo Freire e Edgard Morin na pós-graduação: perfil e percepções de egressos de um programa de pós-graduação em Promoção da Saúde

Fonte: Elaboração própria

Através disso é possível ter uma visão completa das obras encontradas, para que, dessa forma facilite a identificação do que foi produzido, a fim de que a busca pelos trabalhos seja mais objetiva.

Apesar de não ser a tarefa proposta no trabalho de fazer análise do material que foi levantado, para que pudesse ser feita uma exposição mais detalhada do que os trabalhos apresentam em seu conteúdo de maneira geral foram criadas nuvem de palavras utilizando as palavras-chave de todos os artigos da quinta filtragem de cada ano da pesquisa.

Paulo Freire

Educação

Tempo

Prática

Formação

Ciências

Regional

Processos

Memória

Saúde

História

Cultura

Pesquisas

Alfabetização

Avaliação

Docente

Regional

Epistemologia

Vulnerabilidade

Conscientização

Cidadania

Revolução

Prática

Formação

Ciências

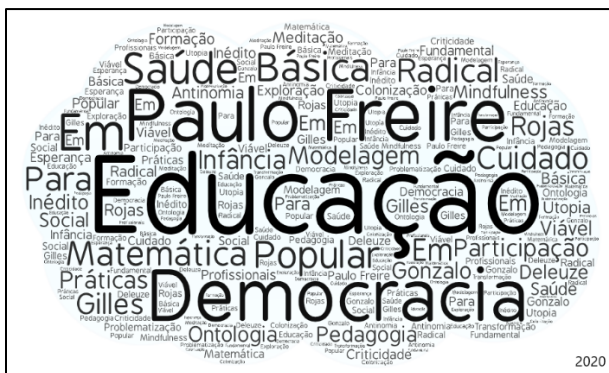
Regional

Processos

2018



100 anos com Paulo Freire



Mesmo sendo em períodos diferentes é possível perceber a predominâncias de algumas palavras que estão presentes nos mapas conceituais com grande expressão de alguns termos dentre os quais se destacam: *Paulo Freire; Formação; Pesquisa; Educação; Democracia; Professores*. Diante disso é possível afirmar que as obras de Freire são voltadas para uma formação para a educação, apresentando um caráter:

interdisciplinar e pode ser vista tomando-o como pesquisador e cientista, ou como educador. Contudo, essas duas dimensões implicam numa outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como um político. Essa é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências, elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso, ele pensa a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam eles esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada. (GADOTTI, 2000, p. 06).

A relação pedagógica proposta por Freire traz uma concepção transformadora da realidade, ou seja, para transformar a realidade é preciso compreendê-la em suas múltiplas dimensões, e através dessa compreensão é possível direcionar ações transformadoras. “Talvez o jeito de Paulo Freire lidar com o problema conceitual em sua

historicidade possa servir de exemplo ou inspiração” (STRECK, 2009, p. 555).

Considerações finais

Fica claro que o pensamento de Freire incomoda, pois traz em si uma capacidade revolucionária muito intensa e bem estruturada, ora, para uma elite conservadora a última coisa que se pode esperar é que queiram uma educação que gere questionamentos, que mude o *status quo*. “Paulo Freire queria formar professores para uma nova postura pedagógica, considerando sobretudo a tradição autoritária brasileira. O Brasil nasceu autoritário. Já tem quase 500 anos de tradição autoritária” (GADOTTI, 2000, p. 08).

Mesmo 100 anos após seu nascimento, e, 24 anos após sua morte, Freire ainda é considerado um grande nome da educação brasileira, tendo seu nome pesquisado 5.308 vezes no Google de acordo com dados disponíveis em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%205y&geo=BR&q=paulo%20freire> do ano de 2016 até 2020.

As ideias desafiantes de Paulo Freire e sua repercussão mundial não agradaram a todos. Apesar de sua enorme capacidade de diálogo e sua humildade, ele foi criticado, particularmente pelos conservadores. Paulo Freire não é apenas o educador mais lido hoje no Brasil. Ele tem outra fama: a de ter sido o educador que recebeu o maior número de rótulos. Ele foi chamado de “nacional desenvolvimentista”, “escolanovista popular”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não-diretivistista”, “neo-anarquista católico” etc (GADOTTI, 2000, p. 14).

Apesar disso, Freire não polemizava com as críticas que faziam nem à sua obra nem à sua pessoa. Deixou seu legado, como um dos maiores, e permitimo-nos dizer aqui, que, superar as ideias de Paulo Freire constitui-se em uma tarefa praticamente impossível. “Continua o desafio do trânsito da consciência, do ser humano e da sociedade em direção ao “ser mais”. A luta pela libertação dos oprimidos não perdeu a sua vigência. Mas ambos os processos são ressignificados em outro contexto sociopolítico” (STRECK, 2009, p. 555).

100 anos com Paulo Freire

E no seu legado ele nos estimula, nessa busca por superação, por criticidade, dialogicidade e libertação. E aqui dedicamos assim como ele o fez em *Pedagogia do Oprimido* “aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Referências

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, abril. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282017000100085&lang=pt>. Acesso em março de 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educ. rev.** Curitiba, v.36, e70086, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602020000100208&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de março de 2021.

GADOTTI, Moacir. **CRUZANDO FRONTEIRAS Teoria, Método e experiências Freireanas**. I COLÓQUIO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, 23-24 março de 2000. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3002/1/FPF_PTPF_01_0369.pdf>. Acesso em março de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 25.^a edição.

100 anos com Paulo Freire

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.^a edição.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. *Historiæ*, Rio Grande, 7 (2): 191-231, 2016. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?cluster=10097706072543369187&hl=pt-BR>

SOUZA, Jessé. **As classes sociais do Brasil moderno**. In: A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro, Leya, 2017.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, vol. 30, núm. 107, maio-agosto, 2009, pp. 539-560.

PAULO FREIRE E IVAN ILLICH DENUNCIANDO OS PARADOXOS DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Valdir Borges⁸⁵

Introdução

O itinerário que temos percorrido nesta investigação, parte do intento de definir, identificar e superar alguns dos principais paradoxos da Escola e da Educação. Fomos impulsionados por renomados educadores, mundialmente conhecidos e estudados, Ivan Illich e Paulo Freire, os denominamos aqui, artífices na indicação de alguns paradoxos da educação e da escola no mundo hodierno, especialmente, no Brasil. De um lado, Ivan Illich afirma, categoricamente, que o primeiro e maior paradoxo da Escola é a crença em uma educação universal por ela oferecida, aberta a todos com igualdade de oportunidades, ao contrário, ela monopoliza o conhecimento e legitima a hierarquia social. De outro lado, os grandes conceitos cunhados por Paulo Freire no conjunto de sua obra, como, autonomia, práxis e conscientização, ainda estão longe de serem concretizados na Escola atual. Ademais, o que nos move a explorar estes dois autores e educadores do mundo, é a vigência, amplitude e atualidade de ambos no que tange à escola e à educação hodierna. Acabamos de celebrar em 2018, os cinquenta anos da obra-prima freireana, *Pedagogia do Oprimido* e, em 2020, às vésperas do centenário de nascimento de Paulo Freire,

⁸⁵ Valdir Borges, Doutor em Educação, Mestre em Filosofia e Professor do Curso de Filosofia da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. Graduado em Filosofia e Matemática, ambas pela PUCPR e, em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Participa do grupo de pesquisa: "Formação continuada dos gestores das instituições de educação do Estado do Paraná", vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE, da PUCPR e ao CNPq. Correio Eletrônico: valdirb@hotmail.com

celebramos os cinquenta anos de *Sociedade Sem Escolas* de Ivan Illich, conforme o próprio autor destaca na introdução da obra, escrita em Cuernavaca, no México, em novembro de 1970 (ILLICH, 2018, p.9).

Em seguida intentaremos comparar os pressupostos filosóficos e histórico-sociais de Paulo Freire e Ivan Illich com a Escola moderna, especialmente a do Brasil, que no discurso, subjacente nas entrelinhas da legalidade se crê democrática, participativa, mas continua hierárquica em sua função, seletiva e legitimadora das funções sociais, plena de ranços de autoritarismo. Finalmente, nos deixamos guiar pelo *inédito viável* de Paulo Freire, como pano de fundo para a abertura de novos horizontes de superação destes paradoxos, que em seguida os apresentaremos, na firme esperança da construção de uma nova escola e sociedade, neste início do terceiro milênio.

Conceituando e identificando um paradoxo

Primeiramente, necessitamos esclarecer a hermenêutica acerca do significado de paradoxo: “Do latim (*paradoxum*) e do grego (*paradoxos*). O prefixo ‘*para*’ quer dizer contrário a, ou oposto de, e o prefixo ‘*doxa*’ quer dizer opinião. Muitas vezes o paradoxo depende de uma linguagem falada, visual ou matemática, porque modela a realidade descrita” (FERREIRA 2009, p. 1488).

É de capital importância identificá-lo para que haja progresso científico, epistemológico em qualquer campo do conhecimento das ciências. Quando não encontrados ou identificados, estes paradoxos podem produzir resultados absurdos, ou o fracasso, que é o que observamos nos campos da Educação, da Escola e da intervenção social, em muitos países, especialmente o nosso, o Brasil. Cremos ser necessário apontar nesta investigação alguns dos fulcrais paradoxos nos campos da Escola, da educação e da intervenção social, especialmente, no que tange ao Brasil, ou em qualquer parte da terra. Sem uma escola comprometida com a melhoria da sociedade e uma educação que não produza engajamento e transformação social, não chegaremos longe, no que tange ao almejado desenvolvimento integral do ser humano. É pela educação, esse direito fundamental, que acessamos todos os outros bens e direitos, bem como, intervimos na sociedade.

Objetivamos com isso aprimorar a melhoria dos resultados e o aprofundamento nos campos citados: a Educação e a Escola, pois ainda detectamos muitas contradições nestes campos, fracasso generalizado, resultados pífios, apesar do empenho de muitos profissionais, verifica-se pouca eficácia no que tange à intervenção e à transformação social. Para isso, nos valeremos de uma gama de documentos bibliográficos aqui referenciados, para o levantamento destes paradoxos, impelidos por dois grandes educadores do mundo. Ambos de renomes mundiais e conhecidos pela radicalidade nos campos da Educação e da Escola, bem como, da intervenção social nas décadas de 1960 e 1970, mas que inspiram a muitos professores e estudantes até os dias hodiernos: Paulo Freire e Ivan Illich.

Paulo Freire e Ivan Illich: dois artífices na indicação de alguns paradoxos da educação e da escola, especialmente a do Brasil

Ivan Illich e Paulo Freire são, praticamente, inclassificáveis, considerados ‘perigosos’, por seus posicionamentos radicais no que tange à educação, mas para nós, educadores por excelência. Nos anos 1960, tiveram a oportunidade de trabalhar juntos no *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC), em Cuernavaca, México. Este Centro Intercultural de documentação dedicou-se a repensar e a educação e a intervir, socialmente e politicamente na América Latina como proposta de alternativas ao desenvolvimento deste continente, reunindo os mais renomados intelectuais, professores, religiosos e políticos. Nesta esteira, Carlos Alberto Torres esclarece o que era o CIDOC:

este Centro, sob a inspiração de Illich, influenciado pelas ideias de Raymond Everett e com a presença de um sem número de intelectuais radicais, nos quais se incluem Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, o bispo de Cuernavaca (vinculado à Teologia da Libertação), Sérgio Mendez Arceo e o próprio Paulo Freire, que viajou do Chile, converte-se num lugar obrigatório para o estudo e para a prática de educação revolucionária no mundo inteiro (TORRES, 2005, p.88).

Não é o objetivo dessa investigação expor acerca das atividades do referido Centro e nem tratar da relação e separação de Paulo Freire e Ivan Illich, o que se percebe é que ambos buscaram caminhos diferentes para demonstrar a importância da educação na construção

de uma sociedade de seres humanos livres, autônomos, democráticos e justos. Paulo Freire dedica-se à melhoria das maneiras de aprender, alfabetização e da conscientização do Oprimido, enquanto Ivan Illich se interroga acerca de como uma sociedade tenta educar todas as pessoas de um determinado modo. É importante salientar que ambos imprimiram sua marca, Paulo Freire com sua obra prima, *Pedagogia do Oprimido*, publicada no Chile, durante o outono de 1968 (FREIRE, 2006, p.29) e Ivan Illich com *Sociedade sem Escolas*, publicada no México, durante o mês de novembro de 1970 (ILLICH, 2018, p. 9).

Nestas obras expressam a sua radicalidade no que se refere à escola, aprendizagem, educação, educadores e intervenção social e inspiram, na atualidade a possibilidade de uma educação libertadora e libertária, rompendo com o atual modelo escolar institucionalizado pela economia de mercado, que transformou a educação, também em uma moeda de troca, sem grandes intervenções na sociedade hodierna. Afinal, qual é a função da Escola? Manter o *status quo*, uma ilha na sociedade, perpetuar e perpetrar a ideologia da classe dominante, reproduzir a ideologia da mesma, conduzir a uma alienação, no que tange à intervenção social, ou possibilitar uma aprendizagem transformadora? Revisitando as principais obras de Paulo Freire e Ivan Illich, através de suas inspirações e críticas à escola, à educação e à aprendizagem, buscar pistas para a reflexão hodierna, acerca da temática em voga.

A educação libertadora de Paulo Freire: um paradoxo na hodierna conjuntura escolar em tempos de economia de mercado globalizado

Vivemos tempos difíceis, de uma *liquidez*, em todos os âmbitos da sociedade, incluso da educação, no sentido empregado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, do pensamento fragmentado, das teorias que apregoam uma educação apolítica, de uma educação que domestica e não conscientiza que manipula e controla, em vez de ser *prática da liberdade* e na *autonomia*, empregadas por Paulo Freire nos anos 1960 e 1990, respectivamente. Algumas vezes, até distante de uma atitude ética, implicada no próprio ato de educar, alijada da práxis, conforme assevera Borges em sua proposta de reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire:

100 anos com Paulo Freire

as lições freireanas no campo ético-educativo são apreendidas e ensinadas quando nos indignamos diante das injustiças que ocorrem em nosso meio. Eis aí o início da atitude ética, a capacidade de indignar-se. Trata-se de uma capacidade, verificada nas ações e protestos contra toda forma de injustiça, nascida de um processo de conscientização e de construção e reconstrução da consciência crítica pelo ato de educar (BORGES, 2013, p.161).

Fomentar a liberdade, a autonomia, a emancipação, a cidadania é tarefa essencial de uma educação comprometida com a transformação social, mas não é isso que temos visto, por exemplo, na última Base Nacional Curricular Comum (BNCC), promulgada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação do Brasil, onde o perfil esperado do estudante, futuro trabalhador brasileiro aí delineado, está longe de incorporar a realidade, o contexto histórico-social do país. As competências propostas relacionadas às Humanidades, não permitem uma visão geral da pessoa humana, dado as limitações em relação às disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, que distorcem a realidade de forma ideológica, sem entrar em problemas candentes da atualidade brasileira, como a discussão de gênero e a diversidade sexual e, tantas outras problemáticas, que tangem a sociedade, a política, a economia, ou seja, não transforma, não emancipa, mas aliena e não faz do educando, um sujeito, uma *presença* que intervém no seu contexto, como agrega Paulo Freire em uma de suas últimas obras escrita em 1996, *Pedagogia da Autonomia*:

presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 2006, p. 18).

Após este breve excursus, tomaremos três grandes conceitos do referencial freireano: Conscientização, práxis e autonomia, elucidando os mesmos como *paradoxos*, dentro do cenário mundial da geopolítica capitalista, que norteia as transformações sociais, políticas, econômicas. E, interferem nas práticas de formação de professores, nos campos da educação e na intervenção social, dado que a escola é uma das ferramentas de manutenção deste sistema, como supra expusemos. Em breves linhas recordaremos o que Paulo Freire compreende acerca

destes três conceitos e depois compararemos com a conjuntura atual adversa ao que apresentaremos.

A *conscientização* para Paulo Freire se converte em um conhecimento, uma nova posição epistemológica, que gera a tomada de consciência, principalmente pelo processo de educação, assentado na dialogicidade e na politicidade (BORGES, 2013, p. 72-76). Além de conduzir à apreensão da realidade, a conscientização é um itinerário, um método para chegar à verdade. Paulo Freire a define: “a conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). A conscientização é mais uma categoria epistemológica inerente ao pensamento freireano, pois ela produz conhecimento, faz história, por isso, impulsionará:

a capacidade de ver o que está por detrás da realidade levando as pessoas a interpretar o mundo. A partir dos oprimidos, que conhecem na sua própria carne o significado e os efeitos da opressão, Freire inicia um processo de renovação pedagógica, paradoxalmente, fora da escola. Isso porque, na sua visão, a escola tem sido utilizada para escamotear a realidade e falsear a consciência das pessoas nas sociedades opressoras da América latina e em outras partes do mundo. (...). A conscientização surge de uma prática educadora na qual o uso da palavra é estabelecido no diálogo; é na dialogicidade e na politicidade do processo educativo que ocorre a conscientização, a educação para a liberdade e a se realiza a ação cultural (BORGES, 2013, p.72).

É por isso, que Paulo Freire ao iniciar sua experiência pioneira educação, no ano 1963, na cidade de Angicos, optou por realizá-la fora da escola, já que esta falseia a realidade e perpetua a hierarquização social e as grandes diferenças e injustiças sociais verificadas em outros âmbitos da sociedade. Escolheu a modalidade do *Círculo de Cultura*, sendo que em 40 horas muitas pessoas, que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola, aprenderam a ler e a escrever e a fazer a hermenêutica da dura realidade de pobreza, miséria, fome, seca e abandono com que eram subjugadas. Assim, são engajadas e entusiasmadas à transformação da situação concreta do contexto histórico-social que estão inseridas, provando e denunciando,

paradoxalmente, que a escola não conscientiza e nem transforma a realidade. Cremos por isso, também Ivan Illich é tão enfático em exigir que a escola seja desinstalada (ILLICH, 2018, p. 11-39).

A conscientização é um conhecimento que gera um posicionamento epistemológico e engaja as pessoas na luta visando uma ação transformadora da situação concreta em que vivem, mais que um conhecimento, assume uma tarefa histórica de libertação de quaisquer tipos de dominação e da opressão, em qualquer tempo e lugar do planeta terra. Para Paulo Freire, a conscientização é parte intrínseca da sua teoria e prática da libertação, por isso, constitui-se, numa das suas grandes categorias epistemológicas (FREIRE, 1980, p. 57-76; 2007, p. 109-130). A conscientização gera e engaja o ser humano, na tarefa histórica da libertação e produz nos sujeitos, a emancipação e a autonomia.

A *autonomia* é a capacidade de o sujeito orientar-se por suas próprias leis, de se autogovernar, de tomar as suas próprias decisões, para isso o sujeito deverá ser exposto a vivências que propiciam experiências de decisão e ao mesmo tempo de se responsabilizar pelas consequências que estas implicam. Paulo Freire dedica, a sua última obra, como uma espécie de testamento, em que expõe os saberes fundamentais da prática educativa, estabelece novas relações e condições para a tarefa da educação, sintetizando questões fundamentais para a formação de professores na consolidação e na implementação do diálogo político-pedagógico, onde a autonomia auxilia na capacidade crítica da cultura e dos conhecimentos empíricos uns dos outros (FREIRE, 2006, p.21-146).

Esta autonomia deverá ser permeada de “uma ética universal do ser humano” (FREIRE, 2006, p. 18). O pesquisador Valdir Borges especifica que: “as mútuas implicações no ato de educar e de uma atitude ética, ou seja, entre a Pedagogia e a ética que desenvolvem e constroem a consciência crítica capaz de indignar-se com as injustiças, estão delineadas por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*” (BORGES, 2013, p. 161). Ainda nas primeiras palavras da referida obra, Freire inter-relaciona a prática educativa com a ética:

este livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a

natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos, não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...]. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da forma de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, [...] golpear o fraco, o indefeso, soterrar o sonho da utopia (FREIRE, 2006, p.15-16).

Será que a nossa prática educativa está permeada pela eticidade, ou estamos alijados de uma ética da vida, capaz de conduzir os educandos e educadores a indignar-se diante das injustiças? Não estará a Escola encurvada à economia de mercado, fazendo com que a educação seja uma moeda de troca na engrenagem do sistema? Quando Paulo Freire inter-relaciona, em sua última obra, *Pedagogia da Autonomia*, prática educativa e ética é porque percebe um abismo, um distanciamento entre ambas no cotidiano da educação; talvez, ainda não conseguimos respeitar a dignidade e autonomia do próprio educando, ou seja, ainda não internalizamos a ética com um dos saberes necessários à prática educativa. Esta é mais uma denúncia desse homem, cuja vida e obra foi permeada pela ética.

A *práxis* aparece no conjunto do *corpus* freireano, especialmente, delineada em *Pedagogia do Oprimido*, escrita há mais de cinquenta anos, que é constituída de duas dimensões, a saber: ação e reflexão. A *práxis* para Paulo Freire é uma categoria epistemológica com uma força criadora imensurável, que incide sobre as estruturas a serem transformadas. Como a *práxis* é uma ação autenticamente transformadora da realidade, logo é fonte de conhecimento, por isso, é uma categoria epistemológica. O movimento dialético da ação e reflexão é como um motor que impulsiona a transformação da sociedade, porém, sem a dialogicidade que é a essência da *educação como prática da liberdade*, não se concretiza.

O diálogo é o fundamento da comunicação e a palavra é a força que liberta-nos de todo tipo de opressão; rompendo-se com o paradigma da *cultura do silêncio* (FREIRE, 1980, p.87-95), entra-se na fase da transformação da sociedade, ou seja, da “consciência histórica” (FREIRE, 1980, p. 26-27). O diálogo é o encontro dos seres humanos

entre si, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78-83). Destarte, a educação tem que ser pautada no diálogo criador e criativo, pois se não temos a capacidade de escutar o outro, não poderemos produzir o conhecimento de ambos e, sem o conhecimento do outro, não há educação libertadora, recordando que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89). Sem a práxis a realidade não poderá ser lida, interpretada e, muito menos, transformada. A práxis se constitui de duas dimensões segundo Paulo Freire:

duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (...) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (...) **Práxis que sendo reflexão e ação** verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (...). Na medida em que a conscientização, na e pela “revolução cultural”, se vai aprofundando na **práxis criadora** da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das “sobrevivências” míticas, no fundo, realidades forjadas na velha sociedade. (...). Através de uma **práxis verdadeira** superam o estado de *objetos*, como dominados, e assumem o de *sujeito* da História. (...) Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor (...). É preciso, enfatizemos, que se entreguem à **práxis libertadora**. (...). O desvelamento do mundo e de si mesmos, na **práxis autêntica**, possibilita às massas populares a sua adesão. (...). A **práxis revolucionária** somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. É natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos. (FREIRE, 2005, p. 89-90; 106; 182; 183; 39; 194 e 143; **os grifos são nossos**).

É nesta unidade ação-reflexão, que Freire defende a verdadeira práxis, que “opõe-se às ideias de alienação e domesticação” (ROSSATO, 2010, p. 325), muito comuns no atual sistema escolarizado de educação, que contrariam e subvertem a práxis. Esta é considerada por Freire como um produto histórico-social do ser humano, situado e contextualizado em mundo em contínua transformação, ou seja, um conjunto de práticas que objetivam transformar, modificar a realidade histórico-social em que o ser humano está inserido. Toda a pedagogia libertadora freireana preza pela desconstrução de qualquer “ordem social” injusta, que deverá ser

impulsionada pela prática educativa, forjada pela práxis histórico-social. Como vimos na citação supra, a práxis atinge diversas dimensões, sentidos e significados, bem como implicações para a educação libertadora. Por isso, Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca que a práxis é ação e reflexão, é criadora, autêntica, revolucionária e libertadora. Não há transformação das estruturas sociais e, nem mesmo a produção da própria história sem a práxis, dado que somos seres históricos.

A impressão que temos, é que ainda não entendemos e aplicamos esta categoria epistemológica da práxis no cotidiano da prática educativa e na ação pedagógica da Escola, pois a educação, ao invés de transformar as estruturas, conforma-se com a sociedade, além disso, transformou-se numa fábrica de diplomas e não de competências, pois “a escolaridade não promove nem aprendizagem e nem justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução em diplomas” (ILLICH, 2018, p.23). O sistema escolar, em vez de igualar as oportunidades entre as pessoas, monopolizou a sua distribuição como explicita Ivan Illich em *Sociedade Sem Escolas* (ILLICH, 2018, p. 22). É mais um paradoxo denunciado por Illich e por Freire, pois se não há uma reflexão sobre a ação em determinado contexto histórico-social, neste caso, a função social da Escola, com vistas à sua transformação, não há práxis. Não se pode realizar a tarefa hermenêutica do papel da Educação e da função da Escola sem atingir o pleno sentido da práxis, pois uma educação alijada da práxis, não conduzirá à transformação da realidade. Sem ressignificar o sentido da práxis como uma forma de compreensão da existência, a partir da humanização, não haverá transformação da sociedade e nem a sonhada e almejada libertação integral do ser humano, como queria Paulo Freire.

Os três elementos ou conceitos-chave da Pedagogia freireana: *conscientização*, *autonomia* e *práxis*, por nós expostos, se coadunam e coexistem mutuamente, um não existe sem o outro. Para que haja conscientização necessita-se de autonomia e, não pode haver conscientização fora da práxis, como o próprio Freire salienta: “(...) não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE,

1980, p. 26). Enquanto a conscientização desvela e revela a realidade, a práxis transforma-a. Por isso, estamos ainda longe de uma pedagogia da participação, onde todos são incluídos e participam neste processo de conscientização, de uma verdadeira práxis que conduz à transformação. Apesar de fomentarmos o discurso da gestão escolar participativa e democrática, subjaz na estrutura da escola com sua prática educativa muitos ranços de autoritarismo. A participação para Paulo Freire, implica um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representados” (FREIRE, 2000, p.75), referindo-se ao alijamento das classes populares do nível das opções e decisões, no que tange à educação e à escola.

E o *locus* concreto da realidade histórico-social da Escola moderna e contemporânea é a economia de mercado globalizada que transformou a educação em moeda de troca, perpetuando a desigualdade, a hierarquização social, a elitização, a opressão da condição humana e, cada vez mais, a escola se torna uma ilha, alijada do contexto histórico-social, paradoxalmente, oposta à pedagogia libertária de Ivan Illich e à pedagogia libertadora freireana. Antes de adentrarmos à crítica radical de Ivan Illich à escola, a partir de uma concepção de educação libertária, no primeiro capítulo da obra, *Sociedade Sem Escolas*, que justifica a desinstalação da escola, na sua metodologia de ensino, dirige-se ao educador brasileiro Paulo Freire da seguinte forma:

O professor brasileiro Paulo Freire descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire os ‘alfabetizadores’ se deslocam para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. As letras continuam a revelar a realidade e a torna-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel (ILLICH, 2018, p. 32).

Demonstra-se, com isso, que não é necessário a escola para ensinar a ler e a escrever, mas a motivação conectada à leitura do mundo, feita pela leitura da palavra, para posterior interpretação e, na

sequência, devido ao incremento da conscientização pelas palavras-chave, que ressignificam a realidade, a transformação social. Ditos *encontros educacionais* na linguagem de Ivan Illich, que para Paulo Freire são os *Círculos de Cultura*, realizados fora da escola, em que em um curto espaço de tempo de 40 horas, se mostraram reveladores da realidade e auxiliaram na solução de problemas reais, concretos tangentes ao contexto histórico-social em que a referida comunidade do lugarejo estava inserida.

Ivan Illich está se referindo, na citação supra, à grande e pioneira experiência de educação realizada por Paulo Freire em 1963, auxiliado pela equipe do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte. O lugarejo a que se refere Illich, é a pequena cidade brasileira de Angicos, localizada no sertão do Estado do Rio Grande do Norte. A pacata cidade, castigada pela seca e pela pobreza, onde um açude é fonte de vida, pois mata a sede e favorece o plantio para matar a fome, logo é inerente à realidade do sertanejo. A fome e a ignorância caminham juntas, mas a ignorância é pior que a fome, pois pela educação se pode acessar a melhores condições de vida para sanar a fome.

Em Angicos pairava o grande dilema, que na linguagem do sertanejo nordestino era: “matar a fome da cabeça ou encher a barriga” (LYRA, 1996, p. 61-62). Promover a discussão de um tema gerador acerca da função de um açude no processo de ensino e aprendizagem do *Círculo de Cultura* é discutir e promover a vida em todas as suas dimensões, bem como, plenificá-la de sentido, por isso, *as 40 horas em Angicos* extrapolaram as fronteiras da Escola, da Educação e do Brasil, denunciando os grandes paradoxos existentes. Para Freire, por meio dos *círculos de cultura*, iniciados nas *quarenta horas de Angicos* tem-se início a uma verdadeira revolução cultural, politizadora, conscientizadora e pedagógica, “uma experiência pioneira em educação”, fora da Escola. (LYRA, 1996, p. 11-31).

Diante do Presidente da República do Brasil, João Goulart, no dia 02 de abril de 1963, “na quadragésima hora da histórica experiência de educação popular de base” (BORGES, 2013, p.114), na cidade de Angicos, Paulo Freire relata, em forma sintética, a experiência fundante, que marcou para sempre a sua vida. Dita experiência

100 anos com Paulo Freire

impulsionou a quebra de velhos tabus e paradigmas da Escola e da Educação, demonstrando que é possível, a partir do contexto histórico-social de uma comunidade, aprender a ler e a escrever em 40 horas. Paulo Freire, em seu discurso ao povo diante da autoridade máxima do país, o Presidente, afirma que:

quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a Escola pelo que nós chamamos de *Círculo de Cultura*; o aluno, pelo participante de debates; a aula pelo diálogo; o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria, opinativa e existencial do povo (LYRA, 1996, p.116).

Além de quebrar tabus metodológicos, a Escola e a educação são superadas pelo *Círculo de Cultura*, alicerçado na solução dos problemas concretos daquela dura realidade dos anos 1960. Assim o paradigma de que só se aprende na Escola, também é quebrado, ao mesmo tempo que indaga e denuncia os paradoxos da Escola daquele lugar e época. Nessa esteira, é muito significativo o que expressa, também em abril de 1963, o Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte:

quem de qualquer ponto do país ou do exterior chegasse em Natal em 1963, certamente seria contaminado pelo clima de participação e entusiasmo que dominava o Estado, contagiava o Nordeste e outras unidades do Brasil. O acontecimento gerador de tamanhas expectativas estava localizado em Angicos, centro geodésico do Rio Grande do Norte, a duzentos quilômetros da capital [...]. Por Angicos passaram observadores e especialistas em educação nacionais e internacionais, enviados de jornais e revistas brasileiras, correspondentes da América Latina, dos Estados Unidos, da Europa, da União Soviética, do Japão, do Egito, de Israel e, dentre estes, notáveis jornalistas do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do Le Monde, do United e da Associates Press, sem que a pacata cidade, à beira do Rio Pataxó, perdesse a sua calma. Naquela tórrida comunidade do sertão noroeste-riograndense foram ensaiados e amadurecidos os primeiros passos de uma educação de base (LYRA, 1996, Contracapa do livro).

A experiência de Angicos teve um papel pedagógico enorme na vida da equipe do Serviço de Educação Cooperativo, da referida cidade, denunciou os paradoxos da velha escola e lançou Paulo Freire como educador do mundo. Nessa linha, seguirá, Ivan Illich, com sua

crítica radical à Escola e à Educação, denunciando seus paradoxos e propondo novos caminhos para a ação pedagógica.

A educação libertária de Ivan Illich: um crítico radical do modelo de Escola

O primeiro grande paradoxo é crer numa educação universal realizada pela Escola. Ivan Illich esclarece isso já na introdução do seu clássico, *Sociedade sem Escolas*:

não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras instituições, seguindo o estilo das escolas atuais. Nem as novas atitudes dos professores em relação aos alunos, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou permissivas (na escola ou no quarto de dormir), nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal. A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. Esperamos contribuir com conceitos válidos aos que se ocupam dessa pesquisa no campo educacional — e também aos que procuram alternativas para outras indústrias de serviço estabelecidas (ILLICH, 2018, p. 7-8).

A escola passa a impressão de uma educação universal, aberta igualmente a todas e todos aspirantes, mas na verdade, está aberta somente àqueles que renovam constantemente as suas credenciais, ela é seletiva, hierárquica, por isso, é colocada por Illich no extremo do espectro institucional. Enquanto seletiva e hierárquica não produz intervenções sociais que sejam significativas. A escola aparenta estar fornecendo educação, aprendizagem, mas na realidade está interessada no consumo dos seus serviços. A escola “escolariza” pais, crianças, estudantes e até a própria realidade social, conduzindo à confusão entre ensino e aprendizagem, obtenção de escaladas de graus com educação, diploma com competência e até a fluência no falar com a capacidade de dizer algo novo. Deste modo, perverte a realidade social, hierarquizando funções e funcionando como a legitimadora da hierarquia social. Quem não tem a oportunidade de frequentar a escola, já está desclassificado, ou seja, não há igualdade de oportunidades, está condenado ao fracasso, ao insucesso.

No quarto capítulo de *Sociedade sem Escolas*, Illich se reporta ao espectro institucional, pondo em destaque os falsos serviços públicos, comparando as escolas às rodovias e classificando-as, também, como falsos e espúrios serviços públicos. Enquanto as rodovias dependem dos automóveis particulares, a escola crê que a aprendizagem resulta de um ensino engessado em uma grade curricular (ILLICH, 2018, p. 71-85). A escola tornou-se o critério para legitimar a desigualdade e a hierarquia social, classificando as pessoas e favorecendo a desigualdade de oportunidades para aqueles que por diversas razões não puderam frequentá-la, por isso, presta um desserviço, é um “falso serviço público”, (ILLICH 2018, p. 81). Devido a isso, Illich propõe desinstalar, desescolarizar, não só a escola, mas toda a sociedade, pois “a escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas” (ILLICH, 2018, p. 23), nada mais é que uma introdutora do neófito à carreira desenfreada e sagrada do consumo. Destarte, Illich, converte-se em um crítico radical, não somente da escola, mas de toda e qualquer instituição a serviço do Mercado. E, ainda ao expor sobre as razões da desinstalação da escola, agrega que:

muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é «escolarizada» a aceitar serviço em vez de valor. (ILLICH, 2018, p. 11).

É muito importante esclarecer que *Sociedade sem escolas* em Ivan Illich não significa sociedade sem educação, sem estudantes e sem ensino. Na verdade, é o contrário, para ele é o sistema escolar, a grade curricular e a obrigatoriedade de frequentar a escola, que atrapalham a educação, interrompem o ensino, prejudicam os estudantes, violentam os professores e inviabilizam a educação.

Outro paradoxo, em que Illich tece a sua crítica é no caráter autoritário da atuação da escola, enquanto se apregoa na maior parte do planeta, o discurso de uma educação e gestão democrática e

participativa. É óbvio que Ivan Illich não crê em uma sociedade sem nenhuma instituição, mas está interessado em separar aquelas instituições que manipulam o ser humano e aquelas que produzem o sadio convívio. Para ele o caráter autoritário da instituição, escola, está na monopolização do conhecimento. A escola com o seu aparato hierárquico, burocrático, com seus diretores, gestores, inspetores, corpo administrativo e pedagógico, legitima a hierarquia social, produz a desigualdade de oportunidades e elitiza os saberes e funções e a grande ferramenta de manutenção de uma sociedade hierarquizada e desigual, que não valoriza o autodidata, mas monopoliza e centraliza todo e qualquer conhecimento, somente no professor.

Enquanto o Estado não abolir o monopólio da escola, no que tange à educação, ela continuará disseminando o preconceito e a discriminação e instituindo categorias diferentes de cidadania, por isso, faz-se urgente desinstalar a escola, pois ao invés de preparar as pessoas para o mundo, ela as afasta do mundo. Além disso, por sua estrutura sistemática e hierarquizada, controladora, escraviza os estudantes, paradoxalmente, deveria proporcionar um conhecimento compartilhado entre os seres humanos de forma livre, democrática e convivial (ILLICH, 2018, p. 11-39). Há cinquenta anos atrás, Illich analisava que “uma educação universal seria mais factível se fosse tentada por outras instituições, seguindo o modelo das escolas atuais” (ILLICH, 2018, p. 7). Segundo o autor (2018, p.7-8), nem as novas atitudes dos professores em relação aos estudantes, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou permissivas, seja na escola ou no quarto de dormir, nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência dos seus estudantes viabilizará a educação universal.

É impossível discutir a proposta de uma *sociedade sem escolas*, com todas as suas implicações, sem voltar os olhos para esta obra *pintada* por Ivan Illich em 1970, ou seja, há meio século atrás. Apesar de sua datação histórica, continua vigente e atual, na contribuição de conceitos ainda válidos e, que ocupam o centro do debate no campo educacional, porém, servem também aos que buscam novas pistas e saídas para outras alternativas de serviço estabelecidas. A obra recobra ainda mais sua atualidade, nestes tempos de educação em redes, no

momento em que a sociedade repensa as suas práticas educativas, expondo e discutindo novamente estes conceitos assimilados e internalizados na referida obra. Tanto a *Sociedade Sem Escolas* de Ivan Illich e a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, mantêm sua vigência e atualidade no cenário da educação nacional e mundial.

Em seguida enunciaremos outros paradoxos vividos nos dias hodiernos que contradizem a atual conjuntura de escola, segundo outro renomado educador do mundo, um dos mais notáveis educadores, o brasileiro, Paulo Freire. Desde o início dos anos 1960 estimula uma educação centrada na autonomia, *uma educação como prática da liberdade* (1967), que a partir da práxis, conduza à conscientização. Ficando mundialmente conhecido por sua obra-prima, escrita há mais de cinquenta anos: *Pedagogia do Oprimido*, 1968, que “continua vigente, pois o que presenciamos é o incremento do número de oprimidos, excluídos e, hoje, refugiados ou órfãos da terra” (BORGES, 2019, p. 35). Paulo Freire a dedica, em suas primeiras palavras “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p.23). O pesquisador freireano Valdir Borges, agrega ainda que: “após 50 anos de sua primeira publicação, em 2018, o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, permanece vigente dada as suas constantes reedições no Brasil e no exterior e aos novos tipos de oprimidos que surgem a cada dia em nossa sociedade” (BORGES, 2019, p.36). Isso nos impulsionará a árdua tarefa de verificar os principais paradoxos existentes na escola contemporânea, à luz de Freire e Illich.

Paradoxos da Escola contemporânea a partir dos pressupostos filosóficos e histórico-sociais de Paulo Freire e Ivan Illich

Na escola brasileira, a gestão democrática e participativa constitui um paradoxo com raízes históricas. Illich ressalta o caráter autoritário da gestão escolar (ILLICH, 2018, p. 11-39) evidenciando esse paradoxo onipresente na educação brasileira. Apesar de constar de forma expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9394/96, a gestão democrática e participativa não está

incorporada à práxis escolar, como se destaca no seguinte artigo da referida lei:

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Artigo 14).

Nas referidas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressalta-se que cabe aos sistemas de ensino a definição das normas norteadoras da gestão democrática na escola, de acordo com suas peculiaridades e princípios estabelecidos, mas o que se observa é que a escola tem servido como aparelho encorajador da reprodução da ideologia dominante. Os instrumentos de conhecimento que se encontram na sociedade, sendo a escola um dos principais, têm contribuído para que os sistemas simbólicos sejam legitimados e com isso mantém a dominação de uma classe sobre outra, conforme destaca Bourdieu:

(...) enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos e imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra. (BOURDIEU, 2000, p. 11).

Essa legitimação da dominação neutraliza o poder da escola tornando-a subserviente e não o agente de transformação e libertação da sociedade. A gestão escolar democrática, que deve ser construída no decorrer do processo contemplando a participação e engajamento de toda comunidade escolar, nem sempre é compreendida em profundidade e perde sua função de interlocutora ou mediadora na resolução dos problemas postos pela prática pedagógica como assevera Veiga:

a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder da escola, tendo em vista sua socialização do poder propicia a prática da

participação coletiva, que atenua o individualismo: da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2003, p. 18).

A compreensão dos diferentes problemas apresentados na prática pedagógica por todos os atores da comunidade escolar contribuirá para uma maior percepção da realidade, fomentando o interesse, o engajamento e o pleno controle do processo educacional para uma real gestão democrática. Veiga também salienta que a gestão democrática na escola conduz ao repensar a estrutura de poder promovendo a sua socialização do poder e a prática da participação coletiva. Assim, distribuem-se melhor as forças decisórias, encorajando e desalienando os desinteressados ou acomodados.

Um segundo paradoxo que está bem presente nas diferentes instituições de ensino, é a questão a autonomia. Para Freire a autonomia auxilia na capacidade crítica da cultura e dos conhecimentos empíricos uns dos outros (FREIRE, 2006, p.21-146). Para isso o sujeito precisa participar de momentos no interior da escola que irão proporcionar condições para que possa desenvolver a capacidade de tomada de decisões, sendo desse modo sujeito do processo educacional.

Refletir sobre autonomia, nos conduz ao paradoxo, autonomia versus dependência, aspecto ainda muito detectado na prática educativa de nossas escolas. Para Freire a autonomia crítica deve ser algo presente no processo educacional, por parte dos educadores, “o trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p.71). Desse modo é de responsabilidade do professor, primeiramente respeitar as iniciativas dos alunos e, também, de promover essa autonomia, aspecto que deveria ser intrínseco e inerente ao cotidiano escolar. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996, p. 24). O desrespeito por parte dos professores para com a autonomia do estudante, evidencia-se principalmente em relação à curiosidade e na busca pelo diferente, constituindo-se em ato opressor que tolhe a liberdade, conforme afirma Freire:

100 anos com Paulo Freire

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p. 25).

Destacam-se alguns aspectos ressaltados por Freire; primeiramente é o fato que o professor que não respeita ou considera a curiosidade do aluno, simplesmente tolhendo algo que faz parte da natureza da criança ou do adolescente, nega a possibilidade do desenvolvimento da sua autonomia, inibe seu potencial criativo e, ao invés de formar, deforma o sujeito, inibindo suas aptidões e desconsiderando as suas competências.

Outro ponto que merece ser considerado é que a partir do momento que o professor toma essa atitude de não oportunizar ao aluno condições, para que esse explore suas curiosidades e inquietudes, tal ação produzirá um adulto com baixa ou nenhuma autonomia. Desse modo tal sujeito terá poucas condições de ser um indivíduo, capaz de ser um agente transformador de sua realidade deformada pelo sistema dominante. Entretanto, a escola deveria ser um agente de transformação da sociedade, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos; para que conscientizados, no movimento dialético da ação e reflexão, construam na vivência prática a sua história, na autonomia que dignifica e emancipa, tornando-os promotores da verdadeira dialogicidade, que aproxima e transforma as pessoas e o mundo, lançando-os ao *inédito viável*.

O *inédito viável* freireano: ferramenta e categoria epistemológica de superação dos paradoxos supra elencados

Os paradoxos apresentados, tanto sob o aspecto da democracia no interior da escola, quanto ao respeito à autonomia do educando por

parte do professor, são aspectos presentes nas diferentes instituições educacionais, por isso discutir o *inédito viável* apresentado por Paulo Freire é acender a chama que irradiará luz no meio da vasta neblina que é sobreposta pelas ideias neoliberais, presentes nas escolas brasileiras. Esta expressão, *inédito viável*, foi cunhada por Paulo Freire há um pouco mais de cinco décadas, exatamente, quando ‘pintava’ a sua obra-prima, *Pedagogia do Oprimido* e, reencontrada, duas décadas e meia mais tarde, em *Pedagogia da Esperança*. O *inédito viável* não é apenas um neologismo, uma nova expressão apenas, mas é outra importante categoria epistemológica freireana, que nos abre novos horizontes, os da crença no sonho possível. É utopia, mas vai além da utopia, pois o *inédito viável* está impregnado de uma esperança ativa, que almeja concretizar-se.

Tornar realidade aquilo que para alguns é mero sonho, fazer real aquilo que é utópico, pode tornar aquilo que parecia inviável, claramente, em *inédito viável*, em um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, “poderá materializar o sonho, transformando-o em realidade” (STRECK, 2008, p. 233). O desejo que a escola seja lugar em que a democracia permeia as instâncias deve ultrapassar a esfera do sonho para se tornar realidade concreta. As barreiras, as *situações limites* necessitam ser rompidas e vencidas, para que nenhum obstáculo possa desestimular os seres humanos a sonharem, pois estes podem tornar-se realidade, esta é a função do *inédito viável*.

A educação é o campo fértil dos *inéditos viáveis*, pois quanto mais almejamos, mais eles se apresentam. Pensar que os educandos podem ser sujeitos autônomos transformadores da realidade não é uma utopia, mas, possibilidade. Almejar que a escola não seja um mero aparelho propagador de ideias e legitimador do sistema vigente, mas protagonista de momentos de superação, é acreditar no sujeito e nos seus anseios. O *inédito viável* tem um grande significado, pois é uma palavra “na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por ele mudado” (STRECK, 2008, p. 231). Mudar implica não aceitar o *status quo* por mero comodismo, mas transformar a realidade evitando a estagnação ou a morte decorrente do deixar de sonhar. A transformação coletiva inicia-se com a transformação pessoal, inerente à vocação humana de

ser mais. Talvez, ainda não tenhamos compreendido o real significado e alcance desta categoria epistemológica freireana, que é o *inédito viável*.

Considerações Finais

O que podemos constatar ao final desta investigação é que se perpetuam os grandes paradoxos nos campos da Escola e da Educação. Estamos ainda distantes de uma autêntica intervenção social, promovida pelas grandes categorias epistemológicas freireanas da conscientização e da autonomia dos estudantes, bem como pela práxis que produz história, incidindo em todas as estruturas com vistas à transformação. Os paradoxos contrapõem-se à formação e ao progresso científico e epistemológico, quando não identificados, produzem resultados absurdos, como temos visto, no caso da escola e da educação, o fracasso e o insucesso, como denuncia Ivan Illich quando propõe *desinstalar a Escola*.

Paulo Freire ao relatar a sua experiência fundante e pioneira em educação, que marcou radicalmente a sua vida, a partir da experiência realizada na cidade de Angicos em 1963, deixa claro em sua denúncia, que essa se realizou fora da escola e superou a mesma. A escola é trocada pelo *Círculo de Cultura*, o aluno pelo participante de debates, a aula pelo diálogo e o programa acadêmico, o currículo por situações sociológicas desafiadoras concretas da mencionada comunidade. Nessa experiência, Paulo Freire vai muito além da metodologia, concretiza uma práxis pedagógico-política naquela comunidade de Angicos. Assistimos, ainda nos campos da educação e da escola um distanciamento no que tange à intervenção social dos estudantes com vistas à transformação social. Os conteúdos programáticos especificados nos planos de ensino de nossas instituições de educação, de modo geral, não há qualquer referência às situações desafiadoras, concretas e existenciais dos estudantes, ou seja, uma educação descontextualizada da própria realidade, em que a comunidade estudantil está inserida.

Temos que ter a ousadia, coragem e honestidade freireana, bem como a capacidade de quebrar tabus metodológicos, como o que aconteceu em 1963, na inesquecível e pioneira experiência de educação realizada por Paulo Freire e a sua equipe em Angicos. É necessário

reformular tanto a formação de professores e a dos estudantes, em busca de uma educação que englobe em seus programas acadêmicos as categorias freireanas da conscientização, da práxis e da autonomia para superarmos o fracasso e o insucesso da Escola. Estes foram denunciados por Ivan Illich e, também por Paulo Freire, quando afirma que superou a escola, utilizando-se dos *Círculos de Cultura*, em que durante 40 horas, pessoas que nunca haviam pisado na escola, aprenderam a ler, escrever e a engajar-se na transformação do seu entorno. Esta experiência foi evidenciada e supra mencionada por Ivan Illich, na sua obra-mestra: *Sociedade Sem Escolas*.

Afinal, para que serve a Escola e qual é o seu papel? Se ela serve de para a perpetuação da ideologia da classe dominante e para oferecer serviços de consumo, como mais uma instituição do Mercado, exercerá somente uma função reprodutiva em termos de educação, porém, o que se espera é que seu produto, a educação, seja emancipadora e transformadora para a cidadania e democracia. Ivan Illich já apontou em seu clássico, *Sociedade sem Escolas* que o primeiro e maior de todos os paradoxos é crer numa educação universal realizada pela escola (ILLICH, 2018, p. 7). É um paradoxo, pois não está aberta a todos aqueles que a aspiram, então, não há igualdade de oportunidades, mas é legitimadora da hierarquia social, discriminatória e seletiva.

A Escola se apresenta como um serviço indispensável e de utilidade pública, mas tornou-se presa fácil do Mercado globalizado do Capital. Paradoxalmente, ao invés de reverter ou transformar a realidade social, a reproduz e perverte-a. Dessa forma, torna-se um instrumento de legitimação da hierarquia social, desclassificando e condenando ao fracasso e ao insucesso àqueles que nela não conseguiram aceder. Outro paradoxo é que a emancipação e a cidadania, esperadas pela educação escolarizada produz, como apontamos, discriminação, desigualdade de oportunidades e, por suposto, a injustiça social, como denunciemos a partir de Paulo Freire e Ivan Illich.

Apesar de pouco mais de trinta anos de redemocratização do país, o Brasil, a Escola ainda possui muitos ranços de autoritarismo. O discurso é democrático, participativo, de acordo com as premissas

contidas na Carta Magna, explicitados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontadas neste itinerário investigativo, mas a prática caminha em outra direção. Para Ivan Illich, nada mais arbitrário e autoritário do que a monopolização do conhecimento realizada pela escola, o que demonstra mais um paradoxo, por ele denunciado.

Na mesma esteira de Ivan Illich, segue Paulo Freire, ao explicitarmos os três conceitos-chave do conjunto de sua obra: *autonomia*, *conscientização* e *práxis*, verificamos que os mesmos paradoxos se evidenciam tanto no cenário nacional hodierno, como em grande parte do mundo. Sabemos que para Freire, em todo ato educativo está implicada uma atitude ética e é da ética que nasce a capacidade de indignar-se diante de qualquer forma de injustiça social. Na grande maioria das Escolas, mais do que proporcionar a autonomia, para que o educando seja sujeito do seu processo, paradoxalmente, a escola transforma-o em um ser dependente e até o infantiliza, na maioria das vezes. Eximindo-o de sua responsabilidade social e distanciando-o de uma competência capaz de conduzi-lo à intervenção social no contexto histórico-social em que se encontra inserido.

Ao contrário de propiciar a conscientização comprometida com a transformação social, paradoxalmente, a Escola pauta-se em uma *Base Nacional Curricular Comum*, recentemente aprovada, em dezembro de 2017, onde o perfil do estudante brasileiro aí delineado está longe de incorporar o contexto histórico-social do país. E, mais, está muito distante de uma visão integral e integradora do ser humano. Por fim, o paradoxo, também, se revela na *práxis*, pois o discurso da Escola está muito alijado da ação e da reflexão, que deveria incidir e interferir nas estruturas sociais, em favor da produção de uma nova história.

Faz-se necessário renovar a esperança para que estas incongruências expressas nestes paradoxos possam ser sanadas com a insistência na reformulação da formação, tanto dos professores, quanto dos estudantes. É aí que entra o *inédito viável* no sentido freireano, a possibilidade de ensaiar aquilo que ainda não foi ensaiado, a possibilidade da construção e reconstrução de um futuro promissor para e Escola. Muitas vezes nos acomodamos e até nos acostumamos,

100 anos com Paulo Freire

apostando que certas coisas não podem mudar, ou não podem acontecer de outro modo. A categoria epistemológica freireana, por excelência, o *inédito viável*, poderá ser a ferramenta que carecemos para impulsionarmos a quebra dos tabus metodológicos, bem como, promovermos a ruptura dos paradoxos aqui denunciados.

Este é o presente que homenageia a Paulo Freire no centenário do seu nascimento, em 2021 e, que inspirou e impulsionou esta investigação, transformada em capítulo de livro, para o *projeto 100 anos com Paulo Freire*. Ainda ressoa em nossa memória, as celebrações dos cinquenta anos de sua obra-prima, *Pedagogia do Oprimido*, em 2018, que o tornou um educador do mundo e o projetou para sempre no cenário mundial, em favor de uma educação libertadora e integral do ser humano. Ao mesmo tempo, queremos recordar a outro andarilho da educação libertária, que fez história, denunciando os grandes paradoxos da Escola e da Educação, perpetuados e perpetrados na estrutura hodierna do sistema educacional e social, Ivan Illich, que em 2020, comemoramos os cinquenta anos de sua obra-mestra: *Sociedade Sem Escolas*.

Referências

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.

_____. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri; BORGES, Valdir (Orgs.). **Os refugiados da terra: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas**. Curitiba: CRV, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4.ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

100 anos com Paulo Freire

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ILLICH, Illich. **Sociedade sem escolas**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas em Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. In. STRECK, Danilo R; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-327.

TORRES, Carlos Alberto. **Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire**", p. 83-97. In. Antônio Teodoro; Carlos Alberto Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o Século XXI*. Porto, Portugal: Afrontamentos, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2003.

**CINCO RAZÕES PARA DIALOGAR
COM PAULO FREIRE⁸⁶**

Danilo Romeu Streck

**1. NOTAS SOBRE O PANORAMA PEDAGÓGICO
CONTEMPORÂNEO⁸⁷**

O pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo se apresenta como um mosaico que torna difícil uma classificação em correntes. Não despontam no cenário embates como, há algumas décadas, entre rogerianos (ROGERS, 1977) de um lado, defendendo a autodiretividade na educação e, do outro lado, os skinnerianos (SKINNER, 1970), desejando construir instrumentos para o efetivo controle do comportamento. Mesmo dentro do campo progressistas havia tendências que se confrontavam e que expressavam perspectivas Pedagógicas e ideológicas distintas (STRECK, 2005). As políticas neoliberais, no contexto do que passou a ser conhecido como o consenso de Washington, parecem ter criado também um certo consenso pedagógico cujos efeitos são sentidos tanto na educação escolar quanto na não-escolar. Há uma clara discrepância entre o discurso das diferenças e a padronização através de “medidas” nacionais e internacionais.

O aspecto positivo disso é que se supera visões maniqueístas entre o bem e o mal, entre certo e errado, atribuindo a uma ou outra teoria pedagógica um caráter salvacionista. Possivelmente o desenvolvimento das pesquisas na área da educação com a criação dos programas de pós-graduação há um pouco mais de quatro décadas foi um fator importante para mostrar a complexidade do processo pedagógico e da construção de políticas e estratégias para enfrentar as

⁸⁶ Artigo originalmente publicado na Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.3, DEZEMBRO 2011, EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE (<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>).

⁸⁷ O projeto do qual este texto se origina conta com apoio do CNPq. Colaboram no projeto os seguintes bolsistas de iniciação científica: Jonas Hendler da Paz, Letícia da Silva, Vinicius de Oliveira Masseroni e Andressa Espíndola Trindade.

dificuldades. Essa perda de certa ingenuidade pode ter tanto o efeito anestesiante com uma sensação de impotência ou pode também levar a buscas através de caminhos antigos e novos.

Numa rápida tentativa de mapear o pensamento pedagógico atual identifico os seguintes discursos (ou metáforas) como mais recorrentes entre educadores e teóricos do campo: (a) o construcionismo: enfatizando a cognição, o sujeito aprendente e a ação como princípio da aprendizagem; (b) as teorias sistêmicas, apoiadas na noção de auto-regulação e autoformação do organismo vivo (autopoiese) e em redes; (c) as teorias pós-estruturalistas, que acentuam a diferença entre pessoas grupos e culturas, destacando o papel da linguagem para a construção social da realidade e no exercício do poder; (d) a dialética (sócio-histórica), que busca compreender a prática educativa no contexto das contradições da sociedade e que usa o vocabulário da práxis, da transformação social e revolução; (e) a perspectiva tecnocêntrica, que aposta no uso e na difusão das novas tecnologias, especialmente as tecnologias digitais, para produzir uma nova sociedade; (f) a pedagogia holística ou ecológica, que busca promover uma nova relação entre os seres humanos e desses com a natureza da qual eles são parte; (g) a perspectiva das competências que tem sua atenção voltada para as necessidades do mercado, cabendo à educação a tarefa de suprir os profissionais e as subjetividades adequadas.

Esse mapa é incompleto e há inúmeras possibilidades de cruzamento entre as perspectivas acima mencionadas. Por exemplo, uma visão dialética que busca conhecer o movimento da história e dentro dele as contradições e possibilidades pode cruzar-se com teorias que tem o seu foco na ecologia. A formação de profissionais competentes pode apoiar-se em princípios pedagógicos do construtivismo. O que o quadro revela é sobretudo uma grande diversidade de perspectivas que, no entanto, tendem a conformar-se às forças do mercado que hoje regulam as relações entre as sociedades e as pessoas. Ou seja, apesar dos diferentes enfoques, a prática educativa revela uma lógica envolvente que seduz, induz ou se impõe através de discursos e padrões globalizados. Buscamos, a seguir, analisar alguns aspectos do pensamento pedagógico de Paulo Freire como contribuição

para compreender o atual cenário pedagógico e para continuar na construção *inéditos viáveis* pedagógicos, que correspondam aos desafios de nossa sociedade. Hoje, mais do que nunca, nenhum educador pode dar-se por satisfeito em conhecer um só autor ou uma teoria. As muitas facetas da vida individual e em sociedade exigem o cotejamento de perspectivas que podem tanto funcionar como complementação mútua, como iluminadoras de diferenças e de desafio para revisões erecriações.

O título sugere dois endereços diferentes. Por um lado, tenho em mente quem se vê frustrado e isolado em sua leitura de Paulo Freire. “Paulo Freire de fato não tem mais o que dizer para nós hoje?” É uma pergunta que ouço com certa frequência, muitas vezes de jovens que recém encontraram em alguma obra de Freire uma porta para entrar no mundo da pedagogia. As *razões* também se dirigem para quem está à busca de caminhos e talvez não tenha se detido na obra de Paulo Freire ou a vê reduzida a um ou dois *slogans* que penetraram no senso comum da pedagogia, como “educação bancária” ou “conscientização.”.

2. UM PENSADOR DO (SER/TORNAR-SE) HUMANO

Ressurge hoje a pergunta pelo que representa ser ou tornar-se humano. Isso se deve, por um lado, à persistência, quando não ao incremento, de formas de opressão e desrespeito ao outro. Veja-se o que Paulo Freire (2000, p. 65) escreve - entre espantado, indignado e perplexo - a respeito dos cinco adolescentes que mataram o índio pataxó Galdino, no texto que redigia em 21 de abril de 1996, dias antes de sua morte. “Que coisa estranha, brincar de matar índio. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que *descresceram* no lugar de *crescer*.” Situações como essa se contrapõem às infinitas ações de solidariedade e de compaixão no cotidiano. Se as primeiros encontram espaço na mídia e causam essa perplexidade é porque revelam essa deturpação ontológica do ser mais deque falava Paulo Freire e que antes de ser um conceito teórico é a manifestação da própria vida. Esta, como argumentava outro grande educador da geração de Paulo Freire,

Hugo Assmann (1996), gosta de si e por isso está aberta e preparada para aprender.

O tema da humanização, porém, assume ainda contornos mais complexos quando se pensa o “humano” no contexto das descobertas da biologia e das novas tecnologias de comunicação e informação. Do *ponto de vista biológico*, os limites entre o animal homem e os demais animais não é mais tão evidente e os argumentos baseados numa natural superioridade dos humanos deixou de ser motivo suficiente para justificar a ação moral.

Estaria certo Fancis Fukuyama (2002), quando argumenta no livro *Our post-human future* que “o processo de tomada de decisão humano pode ser mais complexo que o de outros animais, mas não há uma clara linha divisória que distingue a escolha moral humana do tipo de escolhas que são feitas por outros animais” (p. 151) ? Nesta parte do livro ele está à procura do Fator X, ou seja, aquilo que no fim das contas poderia servir de justificativa para a dignidade humana. O argumento de Fukuyama é que nós temos hoje condições de alterar o que historicamente se considerou como natureza humana e que por isso estaríamos entrando num período pós-humano da história.

De maneira semelhante, Jürgen Habermas (2004), em *O futuro da natureza humana* escreve que “tememos a perspectiva de que os homens projetem outros homens, pois essa possibilidade desloca a fronteira entre o ocaso e a decisão, que está na base de nossos critérios de valor” (p. 40). Apesar dos avanços da biologia, especialmente da pesquisa genética, estão também muito presentes na memória as grandes atrocidades cometidas em nome desta mesma ciência. Um médico que participou da morte de seres humanos portadores de deficiência psíquica ou física patrocinada pelo governo nazista na Alemanha fez o seguinte comentário depois que o fato foi tornado público: “Que aquilo que eu fazia era assassinato, esse pensamento só me foi possível tê-lo depois de 1945, e desde então ele me acompanha insistentemente em todos os momentos”. (apud ASSMANN; MO SUNG, 2000, p.112)

Justificam-se, portanto, as reservas quanto à fé cega na ciência como definidora do que seja a natureza humana.

Por outro lado, com os avanços tecnológicos muitos artifícios foram incorporados de tal forma ao funcionamento do organismo e à relação com o meio que se tornaram “naturais”. Christina Schachtner num artigo com o título de *Vida híbrida no mundo dos computadores: assaltos ao sistema de gênero* escreve o seguinte: “O desenvolvimento e utilização das novas máquinas nos leva a um mundo em que características-chaves são a ambigüidade e a incerteza. Nossos conceitos de identidade masculina e feminina, de relações interpessoais, de moral, de corporeidade, de ser vivo e de artefato inerte são postos à prova. Como nós classificaremos a nós mesmos num mundo em que não temos mais certeza sobre o que é semelhante a nós ou o que é diferente?” A ficção científica, especialmente através de filmes como *Matrix*, explora esta perspectiva de futuro que ao mesmo tempo atemoriza e fascina os seres humanos. Humanos e máquinas se mesclam de tal forma que distinções são praticamente impossíveis.

Nos parágrafos iniciais de *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 29) Paulo Freire expõe o que pode ser entendido como a base de toda a sua prática educativa e de seu ideário pedagógico. A dramaticidade da hora impõe, conforme ele argumenta, a que os homens (sic!)⁸⁸ se proponham “a si mesmos, como problema.” A tarefa que ele propõe há mais de quatro décadas, pelo visto acima, é tão urgente hoje quanto no seu tempo: “O problema de sua humanização [do homem], apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação ineludível.”

Educação, por tudo mais que possa ser, tem a ver primeiro com o tornar-se humano. Ou seja, na visão de Paulo Freire viemos a este mundo com a possibilidade de humanização (*gentificação*), ou o seu inverso, a desumanização (a *desgentificação*).

Isso significa que não há medida fixa para o ser humano. Freire coloca-se na tradição de Rousseau (1995) que no primeiro livro do *Emílio*, enquanto reflete sobre o papel do preceptor, declara: “Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar.

⁸⁸ Paulo Freire reconhece as críticas do caráter machista de sua linguagem nos primeiros escritos e passará a usar uma linguagem inclusive do ponto de vista de gênero.

Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem (p. 45).” Freire não se volta, como o fez Rousseau, a um estado natural para justificar uma possível bondade inata do ser humano, mas vê o ser humano se formando na história e dentro da tensão entre humanização e desumanização. No conceito de “ser mais”, como possibilidade de estar aberto ao mundo e de transcender, Freire encontra o fundamento para a ação político-educativa emancipatória. Sendo uma busca na história, esse movimento implica em risco. Daí a importância de não esquecer a sua advertência em *Pedagogia da autonomia* (p. 30) de que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.”

Uma contribuição da obra de Paulo Freire para o panorama pedagógico atual é que ele colocou no centro da discussão pedagógica a questão do ser (como verbo e sujeito) humano, seguindo uma preocupação central do pensamento pedagógico ocidental, desde a paidéia grega, passando pela *Didática Magna* de Comenius e o *Emílio* de Rousseau. “Nosso verdadeiro estudo é a condição humana”, diz Rousseau (Id, p. 14). E essa condição humana, acrescentaria, Paulo Freire, se revela e se constrói nos embates da história por libertação de todas as formas de opressão. É nessa busca que se pode encetar também o diálogo com diferentes disciplinas e tradições culturais, como o fez Paulo Freire em suas andarilhagens pelo mundo das pessoas, das culturas, dos projetos políticos e das ideias.

3. UM PENSADOR CONECTIVO

Paulo Freire dizia de si que ele era um “menino conectivo”. Da gramática sabemos que os conectivos ligam duas palavras ou orações e podem exercer várias funções, indicando condições, concordância ou discordância, estabelecendo relações de dependência ou simplesmente ligando elementos iguais. Vejo em Paulo Freire duas características enquanto um ser conectivo. A primeira delas simplesmente estabelece o desejo de dar continuidade a uma idéia, seja acrescentando, reduzindo ou se contrapondo. Encontramos em seus textos uma enorme variedade e quantidade de interlocutores, desde

100 anos com Paulo Freire

autores de reconhecimento acadêmico internacional até o camponês ou a professora com quem ele manteve uma conversa.

Carlos Rodrigues Brandão (2010) vê, com perspicácia, uma analogia entre a andarilhagem geográfica de Freire em todos os continentes do mundo, com a sua vocação acadêmica:

Uma igual vocação coerentemente errante e andarilha atravessa também o seu imaginário. Em tempos em que pessoas, grupos e movimentos sociais não raro reduziam o olhar de suas idéias alguns poucos autores de uma única teoria social, Paulo Freire foi sempre um tecelão de diferenças. Uma leitura atenta de *Pedagogia do oprimido* – como um entre outros exemplos – revela a construção de uma teoria de educação e de uma proposta de prática pedagógica de vocação popular e emancipatória fundada em um encontro de diversidades. Lá estão Lênin e Mao Tse Tung ao lado de Karl Jaspers e Martin Buber. Andarilhagem de espírito que poucos ousavam então ousar”(p. 42).

Para desgosto de quem precisa enquadrar todos os pensamentos em uma corrente filosófica ou pedagógica, aqui está alguém que não hesitou beber de várias fontes sem ficar refém de uma delas. Daí ele dizer, em sua última entrevista à TV PUC de São Paulo, da dificuldade que muita gente teve em compreender a sua vinculação com as idéias de Marx e os ensinamentos do cristianismo. Ao que ele responde que foi por uma certa lealdade a Cristo

que ele foi aos mangues e favelas do Recife, mas foi a realidade dura do povo que fez com que se voltasse a Marx para “encontrar uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo.”

Outra leitura da conectividade em Paulo Freire pode ser apreendida através do uso que faz de conectivos que indicam contradições e tensões. Paulo Freire se posiciona como um pensador dialético e como tal enfatiza as contradições que encontra na sociedade e que são expressas em binômios como *sociedade fechada versus sociedade fechada*, *homem objeto versus homem sujeito*, *opressor versus oprimido*, *educação bancária versus educação problematizadora*, entre outras. Essa forma de expressão indica que existem distintos projetos de sociedade que exigem posicionamento ético-político. A neutralidade é, para ele, uma impossibilidade histórica, uma vez que ninguém é capaz de viver fora do mundo criado pelos humanos, de acordo com os seus interesses e suas necessidades.

Essa maneira de pensar deu origem a críticas de que o pensamento de Paulo Freire se move entre dualismos que seriam inaceitáveis hoje. Esquecem-se essas críticas que desde o início de sua obra Paulo Freire também fala do inacabamento do mundo e do ser humano, não havendo, portanto, um termo de chegada pré-estabelecido. Jaime Zitkosky (2010), ao analisar o conceito de dialética em Freire acentua essa diferenciação em relação à tradição moderna.

“De uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), há em seu pensamento uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas” (p. 117). Há em Freire, argumenta Zitkoski, um retorno às origens gregas ao recolocar a relação entre *dialética* e *diálogo*, superando a clássica tríade “afirmação – negação – negação da afirmação –”, cuja tendência é reforçar a tese por eliminar as contingências. Na dialética-dialógica freiriana, por seu turno, os dois pólos são mantidos em permanente tensão, oportunizando o a emergência do novo.

Assim sendo, a contradição entre opressores e oprimidos não se resolve com a eliminação dos opressores, pois os oprimidos também hospedam, em si, os seus opressores e suas relações interpessoais e grupais não estão isentas de opressão. Além disso, como a história é um processo aberto que se constrói entre as contradições reais da vida, novas formas de opressão ou de exclusão aparecerão junto com as lutas por libertação (STRECK, 2009). O livro *Pedagogia da esperança* merece uma leitura especial sob este enfoque. Nele a metáfora da trama parece sinalizar a complexidade dentro da qual se constrói a trajetória da vida do indivíduo, o emaranhado de circunstâncias e contingências objetivas e subjetivas que entram nas mudanças da sociedade e o conjunto de fatores que se fazem presentes no ensinaraprender.

Mesmo assim, a realidade concreta das pessoas permite ver que todas essas circunstâncias e contingências não são nem naturais nem acidentais, mas correspondem a visões de mundo e de pessoa.

Essa posição dialético-dialógica pode ajudar a superar visões que (1) se abandonam ao pragmatismo simplório do “assim é”, (2)

aderem ao discurso relativista de diferenças ou (3) a um saudosismo por verdades universais e eternas. Para Freire, nada é assim porque é, porque nada existe fora da história; as diferenças devem ser vistas dentro de uma universalidade plural (uma *ética universal do ser humano*), e as verdades eternas não dão conta do fato de que se a própria natureza humana é construída na história também os conceitos e idéias são forjadas dentro desse movimento.

4. UM PENSADOR DA TRANSIÇÃO

As discussões sobre modernidade e pós-modernidade refletem que se vive um período em que as mudanças tendem a ser percebidas com mais intensidade do que as permanências.

Boaventura de Sousa Santos (2000) fala, do ponto de vista epistemológico, em ruptura paradigmática, quando a compreensão de como se produz o conhecimento, bem como o seu significado, são questionados e quando as alternativas nem sempre estão disponíveis. Na América Latina, Enrique Dussel (1993), defende um pensamento trans-moderno, que conserva o núcleo emancipador da modernidade, mas ao mesmo tempo aponta para a superação da modernidade eurocêntrica ao reconstruí-la a partir do outro, a face esquecida e tornada invisível no processo de conquista.

Paulo Freire sabe conviver com essa sobreposição ou encontro de tempos de uma forma a evitar tanto uma visão unilinear de desenvolvimento quanto de relativizar todas elas.

Ao dialogar com Sérgio Guimarães (1984) sobre o papel dos modernos meios de comunicação na educação, ele afirma: “Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo da minha reflexão em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo” (p. 14). O desafio, dirá ele, que cada pessoa tem como tarefa histórica “é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade” (FREIRE, 1991, p. 89).

100 anos com Paulo Freire

Além de reforçar que o tempo histórico é ele mesmo criação dos seres humanos e que cada pessoa tem o direito de participar na configuração desse tempo, Freire (1995), reconhece ainda que esse tempo, na América Latina, é um tempo plural:

Minha terra é a coexistência dramática de tempos dispares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e de mulheres que morrem de fome (p. 26)

São tempos diferentes, com suas virtudes e suas limitações, que devem ser reconhecidos dentro da diversidade e ser submetidos ao mesmo crivo ético, que para Paulo Freire é a humanização a partir do oprimido. Trata-se de reconhecer a “ecologia de temporalidades” (SANTOS, 2004), mas não como grandezas absolutas e estanques. A pergunta dirigida a cada um desses tempos é sobre a maneira como favorecem ou dificultam a humanização. Era essa a discussão que já fazia na década de 1960, quando argumentava que modernização não é necessariamente desenvolvimento, uma vez que este implica que o centro de decisão seja o sujeito, quer seja o indivíduo ou a sociedade.

Pode-se argumentar que assim como em Comenius se encontra uma primeira tentativa de sistematização do que viria a ser a pedagogia moderna e em Rousseau a integração desta pedagogia dentro de um contrato social, temos em Paulo Freire a colocação de elementos-chaves para a construção de uma pedagogia de um novo contrato social, que incorpora os avanços do contrato social moderno, mas ao mesmo tempo avança em sua revisão tanto no sentido de respeito às diferenças quanto ao efetivo compromisso com a igualdade; que compreenda o desenvolvimento humano integrado com o movimento e a preservação da natureza e da vida.⁸⁹

⁸⁹ Para a elaboração deste tem ver o livro *Educação para um novo contrato social* (2003), publicado também em espanhol, inglês e alemão.

5. UM PENSADOR QUE SE RECRIA

Assim como é difícil enquadrar a obra de Paulo Freire em uma corrente teórica, também parece pouco produtivo buscar uma periodização rígida na obra de Paulo Freire. Isso porque desde o início ele combina permanências e mudanças que fazem o seu trabalho acompanhar os tempos. Isso tem a ver também com o fato de que os seus livros não têm como ponto de partida uma teoria, mas práticas concretas e essas mudam de acordo com a geografia

e os tempos. Pode-se falar numa verdadeira estética de recriação no sentido de ser uma arte de se movimentar no tempo (ou *nos tempos*, como vimos no item acima) com leveza, seriedade e paixão. Estética, dizia Augusto Boal (2009), não como a ciência do Belo, mas da comunicação e da sensibilidade. “É a organização sensível do caos em que vivemos, solitários e gregários, tentando construir uma sociedade menos antropofágica” (p. 31).

O poeta e companheiro de exílio no Chile, Thiago de Mello (2010), captou bem essa estética de reinvenção através da *palavração* que vira *palavramundo*.

O gosto pelas metáforas Paulo diz que tem e é bom. Pois lhe permite *andar*

pelas ruas da história, ver e ouvir com nitidez o contorno sonoro do camponês, livre das esquinas arestosas que nos fere. Paulo é dono de um pensar que leva a gente a pensar. É a sua maneira corajosa de amar. Ele chega e anima: o tempo é fundante, o inédito é viável, e nos encoraja contra o cansaço espiritual, o medo da aventura, a esperança vazia, porque aprendeu que desse cansaço nasce uma anestesia histórica (p. 319).

Pode-se partir do pressuposto de que o que inspira e carrega a obra de Paulo Freire são os movimentos sociais populares, são as marchas que ele gostaria de ver se multiplicando na busca de dignidade (STRECK, 2010). A grosso modo, estes momentos constituintes podem ser agrupados em três categorias, que correspondem à emergência e construção do popular na América Latina, à elaboração de uma perspectiva dentro de outros movimentos no mundo e ao engajamento na luta pela democratização e pelos direitos humanos em sua pátria.

6. UM PENSADOR DE IDÉIAS LARGAS E PROFUNDAS

As idéias de Paulo Freire são expressivas e amplas como os gestos de suas mãos quando fala. Há nas suas expressões uma plasticidade que permite identificar duas características muito distintas e que nem sempre são encontradas juntas. Quem sabe até raramente. Por um lado, as suas idéias têm um escopo amplo, não cabendo nem numa disciplina e muito menos em uma subárea especializada. Basta ver a grande quantidade de aproximações que sua obra tem proporcionado, desde os clássicos como John Locke e Rousseau até os autores atuais como Habermas, Enrique Dussel, entre tantos outros.

Ao mesmo tempo, existe em seu pensamento uma profundidade que não se esgota nos diálogos com os autores. Acredito que em vez de atribuir essa forma de trabalhar a uma eventual superficialidade, deveríamos compreender que isso tem a ver com a fonte na qual ele baseia seu pensamento: a prática. É por isso que ele também poderá argumentar que é falso o argumento de que existe teoria em demasia. O erro está no fato de fazer uma teorização descolada da prática, que acaba então em mero verbalismo. Há dois aspectos nessa afirmação de Paulo Freire que merecem ser destacados.

Primeiro, é um movimento intencional de voltar-se sobre a realidade, de “admirá-la”. Essa volta, no entanto, implica em tomar o próprio ato de pensar como objeto da reflexão, tornando-se consciente dos pressupostos e das possibilidades de interpretação e compreensão. Significa, em termos de Paulo Freire, assumir a politicidade e historicidade do próprio ato cognoscitivo.

Segundo, é entender que não existe uma teoria que precisa ser relacionada com uma prática, mas que a teoria é a explicitação de uma prática, estando ambas, portanto, em permanente recriação. Assim como o ser humano e o mundo são incompletos, também o pensamento que se origina orienta a prática deve ser entendido como sujeito a adaptações e correções. Não é por menosprezo a seus colegas educadores e também não por desconhecimento das teorias antigas e novas que Paulo Freire não se ocupa em contrapor-se ou fazer apologias de pensadores. O argumento que ele parece fazer com insistência e coerência é que a mudança na educação não virá dos acordos ou desacordos entre teóricos, mas de um voltar-se aberto e

comprometido sobre a prática a partir de certos princípios éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Essa largueza do pensamento é acompanhada de uma profundidade que, a meu ver, pode ser percebida no fato de Paulo Freire ser lido e estudado em tantos lugares do mundo onde educadores e profissionais de outras áreas buscam inspiração e exemplos de uma prática transformadora. É como o movimento da pedra que, jogada na superfície do lago, provoca a formação de ondas que vão se abrindo na medida em que a pedra afunda. Leonardo Boff

(2010) capta essa profundidade em sua análise do conceito de transcendência em Paulo Freire.

É uma transcendência não dicotomizada da imanência, mas que mantém essas duas expressões da vida humana em tensão.

Os lugares privilegiados dessa experiência imanência-transcendência é o encontro com o outro, o enamoramento, o amor, a criatividade, entre outros.

Mas é no processo de libertação da situação de opressão, construindo o reino da liberdade e da criatividade que se mostra a realização da transcendência. Ela foi descrita passo a passo por Paulo Freire (p. 408).

7. CONCLUSÃO: SOBRE O ATO DE LER PAULO FREIRE

Para terminar essa reflexão gostaria de me reportar ao texto “A importância do ato de ler” (1982), no qual Paulo Freire coloca alguns parâmetros que podem servir para a própria leitura da obra Paulo Freire. Nesse pequeno texto apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em 1981, temos um exercício o de um escritor e autor que agora se coloca (também) como leitor, inclusive do próprio texto. Tal como ele já

enfativava no processo de alfabetização, sua luta é contra uma leitura mecânica, que não permita construir a transitividade entre a consciência e o mundo, entre a palavra e o contexto.

O que significa a afirmação de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” na leitura da obra de Freire? Olhando para a elaboração que ele propõe temos um círculo hermenêutico que compõem de pelo menos três elementos. Um deles é o próprio texto como uma codificação produzida por alguém e colocada diante de

outros para decodificação. O texto são letras, símbolos e representações que Freire inclui no conceito de linguagem como instrumento de construção do mundo e ao mesmo tempo como meio de constituição do sujeito. Ou seja, também os seus escritos deveriam ser vistos como codificações que têm sua história e não como dogmas que precisariam ser apenas aplicados, eventualmente com atualizações.

Acontece que, conforme ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e assim o texto deixa de existir por si. E aí veem os dois outros elementos do “círculo hermenêutico”.

Um deles é o contexto no qual o texto foi produzido pelo autor. Ler um texto de Paulo Freire significa compreender também o contexto no qual foi elaborado. Por exemplo, nos 10 anos de atuação no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, seus textos refletem muito do contexto teológico que se vivia. A oportunidade de conviver com grandes teólogos, bem como assessorar práticas educativas e pastorais inspiradas pela teologia progressista da época, fizeram com que houvesse a incorporação de conceitos teológicos como a “páscoa” (para referir-se à transformação radical da pessoa e da sociedade), o “anúncio” e a “denúncia” (para significar a construção de *inéditos viáveis*), etc. Sua experiência como secretário de educação na cidade de São Paulo se traduzirá em reflexões sobre o poder, sobre o papel da escola, sobre os profissionais da educação, etc.

O terceiro elemento fortemente destacado no referido texto é o mundo do leitor. Daí ele referir, por exemplo, como as palavras e os textos por ele lidos se “encarnavam” em suas experiências de infância, o seu mundo do qual faziam parte as árvores, os animais e a linguagem dos mais velhos. Trazendo isso para a leitura da obra de Freire, isso significa entabular um diálogo franco com as palavras lidas a partir da própria experiência como educador ou profissional de outra área. Significa permitir que as palavras encontrem experiências nas quais possam ganhar corpo e concretude, o que não implica necessária e automaticamente concordância com o texto lido, mas abertura para o diálogo. Assim também se pode compreender porque existem tantas entradas para ler a obra de Paulo Freire ou de qualquer outro autor. Seria um equívoco tentar estabelecer uma ordem de importância nas obras de Paulo Freire ou uma espécie de “canon” das principais obras.

A relevância e a significação serão dadas pelo encontro entre o leitor e a obra.

Dentro dessa mesma lógica, cada um/uma deverá encontrar as suas razões para ler (ou para não ler) Paulo Freire. O exercício acima pretende contribuir na busca que hoje fazemos para compreender, orientar e mudar a nossa prática educativa. São algumas razões pelas quais, a meu ver, a obra de Paulo Freire merece estar presente em nossas leituras e reflexões.

REFERÊNCIA

ASSMANN, Hugo. Metáforas novas para reencantar a educação. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos R. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 41-42.

BOFF, Leonardo. Transcendência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 407-408.

COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna: Tratado de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1957.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro (A origem do mito da modernidade). Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

_____. ; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação (Diálogos – vol. 2). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

.bFUKUYAMA, Francis. Our posthuman Future. Consequences of the Biotechnology Revolution. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

HABERMAS, Juergen. O futuro da natureza humana. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MELLO, Thiago de. Poesia. In: In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 319-321.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROUSSAEU, J.-J., Emílio ou Da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHACHTNER, Christina. Hybrid Life in the World of Computers: Assaults upon the Gender System. Texto inédito.

SKINNER, B.F. Ciência e comportamento humano. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

STRECK, Danilo R. Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Educação para um novo contrato social. Petrópolis: Vozes, 2003.

100 anos com Paulo Freire

_____. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006

_____. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão. Um breve balanço crítico. Educação e sociedade. v. 30, n. 107, 539-560, maio/ago 2009.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação. v. 15, n.44, p. 300-310, maio/ago. 2010.

ZITKOSKI, Jaime. Dialética. In: In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-117.

100 anos com Paulo Freire

Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	100 anos com Paulo Freire Tomo 3
Organizadores	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann
Coleção	Paulo Freire
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann
Capa	Sergio Ricciuto Conte
Diagramação	Jaqueline Farias
Formato	15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 30 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Polen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	321
Publicação	2021

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
livrologia@livrologia.com.br

**PUBLIQUE SEUS ARTIGOS COMO
CAPÍTULO DE LIVRO NA LIVROLOGIA**



Clique abaixo e veja o vídeo com todos os detalhes:

<https://artigo.livrologia.com.br/artigos>

Essa é a vocação a todos/as nós nesse ano do centenário: reinventar Paulo Freire. Esse chamado à reinvenção é difícil, mas é possível. Cada um/uma precisa fazer uma análise do contexto pedagógico que atua e encontrar formas de reinventar o mestre no seu cotidiano educativo. Isso se faz adequando nossa didática na perspectiva freiriana, utilizando o diálogo como princípio epistêmico-metodológico, trazendo o entorno da escola e da universidade para dentro da sala de aula, produzindo novos conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade, utilizando a dinâmica dos círculos de cultura como orientação da práxis educativa, entre tantos outros aspectos da pedagogia freiriana.

Acreditamos que nesse primeiro centenário de Paulo Freire precisamos agir mais de forma coletiva, ser mais solidários na luta e defesa dos direitos dos profissionais da educação, especialmente nesse tempo de pandemia onde precisamos reinventar nossa prática pedagógica do dia pra noite – e conseguimos – tentando a todo custo não transformar as aulas online em uma educação bancária. Se transpomos todas essas barreiras, sentimo-nos esperançosos e em processo permanente de resistência, acreditando que reinventaremos Paulo Freire, cada um/uma a seu modo, fiéis ao legado e já nos prepararemos para os próximos cem anos que virão.

Ivo Dickmann e Ivania Dickmann
organizadores



ISBN 978-658621868-8

